

Intereses y procesos de reflexión sobre la práctica de profesorado experto de secundaria¹

Interests and processes of reflection on the practice of expert secondary school teachers

York Mary Álvarez Jiménez¹
Rosa María Colomina Álvarez²

Fecha de recepción: 18 de noviembre de 2022
Fecha de aprobación: 10 de abril de 2023

Resumen

Actualmente, el mundo se enfrenta a muchos cambios que retan a todos los sistemas educativos. Por ello, es fundamental cuestionarse sobre las mejores formas para enseñar y aprender en este momento. Al respecto, la investigación en educación ha demostrado que la reflexión sobre las prácticas resulta fundamental para innovar; de acuerdo con esto, el objetivo de este estudio fue escuchar la voz del profesorado para conocer sobre qué les interesa reflexionar a nivel pedagógico y cómo lo hacen. Para ello, se asumió la actividad reflexiva desde una perspectiva sociocultural. Se trató de un estudio exploratorio de tipo cualitativo en el que participaron 29 profesores/as de secundaria de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central, en Bogotá. Los resultados indicaron que el profesorado está interesado en reflexionar acerca de temas relacionados con su propia actuación y rol profesional; al hacerlo, utilizan especialmente, conocimiento experiencial y técnico, más que teórico. Se identificaron también diferencias en intereses según el carácter académico o técnico de las asignaturas que imparten referidas, en especial, a la evaluación, la comunicación y la innovación. El evidenciar estos aspectos permite reconocer distinciones entre áreas y, así, encontrar vías alternas para la generación de conocimiento.

Palabras clave: *formación profesional, profesores/as de secundaria, reflexión*

Abstrac

Today, the world is facing many changes that challenge all educational systems. Therefore, it is essential to question the best ways to teach and learn at this time. In this regard, research in education has shown that reflection on practices is essential for innovation; accordingly, the objective of this study was to listen to the voice of teachers in order to know what they are interested in reflecting on at the pedagogical level and how they do it. To this end, reflective activity was approached from a sociocultural perspective. This was an exploratory qualitative study in which 29 secondary school teachers from the Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central, in Bogotá, participated. The results indicated that teachers are interested in reflecting on issues related to their own performance and professional role; in doing so, they use especially experiential and technical knowledge, rather than theoretical knowledge. Differences in interests were also identified according to the academic or technical nature of the subjects they teach, especially those related to evaluation, communication and innovation. The

1 Cursa quinto año del Doctorado en Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona, Barcelona, España, psicologiaibti@itc.edu.co

2 Doctora en Psicología de la Educación, profesora titular de la Universidad de Barcelona, Barcelona, España, rosacolomina@ub.edu

evidence of these aspects allows us to recognize distinctions between areas and, thus, to find alternative ways of generating knowledge.

Keywords: *vocational training, secondary school teachers, reflection*

Citar como:

Alvarez-Jimenez, Y., y Colomina Álvarez, R. M. (2023). Intereses y procesos de reflexión sobre la práctica del profesorado experto de secundaria. *Letras ConCiencia Tecnológica*, (20), 15-28. <https://doi.org/10.55411/26652544.239>

Introducción

El interés que suscita la práctica reflexiva se genera a partir de la importancia que tiene para los/as profesores/as la facultad de abordar situaciones imprevistas y complejas en su contexto de trabajo, así como en su apertura al examen crítico y al mejoramiento de la docencia (Beauchamp, 2015; Collin et al., 2012). Desde este punto de vista, se entiende la reflexión desde un enfoque sociocultural como un proceso de pensamiento para dar coherencia a una situación inicialmente incierta (Dewey, 1933; Schön, 1987), por lo tanto, es un ejercicio introspectivo que realiza el/la profesor/a para dar claridad a un evento relacionado con su quehacer pedagógico que le ha dejado inquieto.

Los modelos de formación del profesorado basados en la indagación, la reflexión y la colaboración profesional han sido identificados tanto por los investigadores, como por los propios profesores/as como modelos altamente eficaces que generan un impacto en la profesionalización docente (Clarà et al., 2019).

mundo globalizado en los últimos tiempos, agudizados por la vivencia de la pandemia del COVID-19, han impactado las formas tradicionales de enseñar y de aprender, por lo que el profesorado requiere de otras alternativas para el ejercicio de su profesión.

Teniendo en cuenta lo anterior, diferentes investigaciones han concluido que la experiencia se puede transformar en conocimiento profesional por medio de la reflexión sistemática sobre la propia práctica individual o colectiva (Domingo, 2021). Desde este punto de vista, la práctica reflexiva emerge como una propuesta muy efectiva para la formación inicial y permanente del profesorado. Así, el desarrollo profesional, necesario incluso en el caso de profesorado con amplia experiencia y bien valorado por los estándares del sistema de acreditación educativo, debe tener un enfoque reflexivo, basado en el análisis crítico de las experiencias del aula, que implique una concepción del aprendizaje docente de carácter situado y social, incorporando factores personales e institucionales en función de la mejora vista como un todo (Alfageme-González y Nieto, 2017).

Estos planteamientos son coherentes con una perspectiva socioconstructivista que entiende que el núcleo para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje reside en el complejo proceso de relaciones que se establecen entre los estudiantes que aprenden, los contenidos curriculares que son objeto de aprendizaje y el/la profesor/a que ayuda a los aprendices a construir significados y atribuir sentido a lo que hacen y aprenden (Coll, 2018). Por ello, se estudian

En contraste, la formación que han recibido los/as profesores/as, y en muchos casos, acorde a un paradigma positivista centrado en lo teórico, se caracteriza predominantemente por actividades de corta duración, situadas fuera de los lugares de trabajo y, a veces, descontextualizadas y realizadas por formadores externos a las instituciones, por lo tanto, desvinculados de los problemas reales de la práctica, sin una percepción de impacto positivo en el profesorado (Barrera-Pedemonte, 2016). Por otro lado, los cambios significativos del

en este trabajo las relaciones entre profesor/a, estudiantes y contenidos, relacionadas con la reflexión y procesos de mejora del profesorado.

La investigadora doctoranda, siendo docente con funciones de orientadora escolar en la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central (ETITC), e interesada en trabajar por la mejora educativa, se inclinó por la reflexión sobre situaciones concretas de la práctica enmarcadas en un enfoque situado y social. Es así como el presente artículo presenta los resultados parciales de una tesis doctoral sobre la reflexión de situaciones concretas de la práctica, que tiene en cuenta los intereses y necesidades reales del profesorado como inicio de un proceso de desarrollo profesional en el lugar de trabajo.

Para ello, se plantearon los siguientes objetivos: a) identificar y analizar las temáticas relacionadas con la práctica pedagógica sobre las que le interesa reflexionar al profesorado con el que se trabajó y b) identificar los aspectos que tiene en cuenta el profesorado en sus procesos de reflexión personal. Estos dos objetivos quieren contribuir a dar voz a los/as profesores/as para conocer cuáles son sus necesidades de mejora y, de esa forma,

incluirlo en los procesos de reflexión individual y conjunta de cara al desarrollo profesional y, por ende, a la cualificación educativa.

Método

Esta investigación de naturaleza cualitativa corresponde a un estudio exploratorio que busca identificar las particularidades de eventos, actividades y procesos relacionados con un fenómeno poco estudiado como es la reflexión sobre la propia práctica del profesorado académico y técnico; se parte de sus intereses. Para ello, se contó con la participación de 29 profesores/as expertos (en el sentido de tener amplia formación académica y más de tres años de experiencia, a excepción de uno) voluntarios/as del nivel de secundaria (15 del área académica y 14 del área técnica) de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central (Bogotá), que es una institución de carácter académica y técnica; lo que implica, que los estudiantes además de recibir formación académica tienen la opción de especializarse a nivel técnico en cuatro especialidades: diseño, mecatrónica, procesos y sistemas. La Tabla 1, muestra el tipo de profesorado de secundaria con el que se trabajó, los años de experiencia y el género.

Tabla 1.

Profesorado del estudio según género y años de experiencia

Profesorado	Años de experiencia									
	3		5 a 10		11 a 15		16 a 20		20 o más	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Académicos	0	1	2	3	0	3	0	1	0	5
Técnicos	0	0	8	1	1	0	0	0	3	1

La información cualitativa se recogió a través de entrevistas semiestructuradas a los docentes participantes. A partir de ello, se hizo un análisis

inductivo (Willig, 2013). En la Tabla 2, se enuncian las categorías de análisis, su descripción y un ejemplo de cada una.

Tabla 2.

Categorías de análisis de las entrevistas, teniendo en cuenta la reflexión individual

Categoría	Descripción	Ejemplo
1. Aspectos de la práctica sobre aquello que les interesa reflexionar.	Aquellas temáticas o contenidos sobre las que les llama la atención volver a pensar.	“¿Por qué hay estudiantes que no entienden o que no logran el nivel?” Prof. A. ³
2. Elementos que se tienen en cuenta en el proceso de reflexión personal.	Aspectos que intervienen en cómo el profesorado percibe que lleva a cabo procesos de reflexión sobre su práctica pedagógica.	“Principalmente la experiencia práctica” Prof. T.

Con el propósito de hacer el análisis de las entrevistas, se llevó a cabo una codificación deductiva de los datos (Mayring, 2014), en la que se identificaron los fragmentos del discurso de los participantes como unidad básica de análisis sobre las diferentes temáticas, que luego fueron agrupadas en categorías. El proceso de codificación se llevó a cabo siguiendo un procedimiento interactivo de ida y vuelta, se revisaron los códigos y se discutieron los casos dudosos hasta llegar a un consenso entre investigadores, obteniendo la codificación definitiva que permitió establecer la frecuencia de fragmentos del discurso de los participantes y el número de profesores/as que hacían referencia a cada categoría.

Resultados

En este apartado, y para dar cuenta de los dos objetivos del estudio, se recogen, en primer lugar, las temáticas relacionadas con los intereses del profesorado al reflexionar sobre su práctica

pedagógica; y en segundo lugar, los aspectos que identifican sobre su proceso de reflexión.

Intereses del profesorado al reflexionar sobre su práctica

Se muestran los intereses que se han identificado en las entrevistas, organizados según los tres elementos que constituyen el triángulo interactivo para el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2018) así: el profesor/a, sus estudiantes y los elementos instruccionales que articulan su acción docente. En los resultados se explicitan la didáctica y la evaluación, pero se identifican de manera general como “contenidos instruccionales”. En la Tabla 3 se puede ver la frecuencia (número de fragmentos de texto registrados en las entrevistas por categoría), el porcentaje correspondiente, el **número de participantes** y el porcentaje de los/as profesores/as, tanto académicos como técnicos; se resaltan los porcentajes más altos.

³ En el documento se hará uso de Prof. A. para referirse a Profesor/a Académico y Prof. T. para referirse a Profesor/a Técnico.

Tabla 3.

Temáticas sobre las que le interesa reflexionar al profesorado

Intereses	Prof. Académico				Prof. Técnico				Total			
	Fr.	%	n.º partic. (15)	%	Fr.	%	n.º partic. (14)	%	Fr.	%	n.º partic.	%
<i>a. Relacionados con los contenidos:</i>												
- Temas de didáctica	19	17	12	80	16	14	9	64	35	31	21	72
- Temas de evaluación	7	6	6	40	2	2	2	14	9	8	8	28
<i>Subtotal</i>	26	23			18	16			44	39		
<i>b. Relacionados con los estudiantes:</i>												
-Motivación	10	9	8	53	10	9	7	50	20	18	15	52
-Emociones	3	3	2	13	5	4,5	5	36	8	7	7	24
-Valores	4	3,6	3	20	1	1	1	7	5	4,5	4	14
-Convivencia	2	1,8	1	6	0	0	0	0	2	2	1	3
-Familia	2	1,8	2	13	3	3	2	14	5	4,5	4	14
<i>Subtotal</i>	21	19			19	17,5			40	36		
<i>c. Relacionados con los/as profesores/as:</i>												
-Formador desde su campo disciplinar y humano	9	8	5	33	5	4,5	4	29	14	12,5	9	31
-Comunicación	6	5,3	5	33	1	1	1	7	7	6,25	6	21
-Innovación	2	1,8	2	13	5	4,5	4	29	7	6,25	6	21
<i>Subtotal</i>	17	15,1			11	10			28	25		
Total	64				48				112	100		

Las temáticas del profesorado sobre las que están principalmente interesados en reflexionar están relacionadas, primero, con los contenidos instruccionales respecto a la metodología para enseñar y evaluar, con un total de 39% del total de los intereses señalados; segundo, con aspectos relacionados con el estudiantado, un 36% del total de los intereses señalados; y, tercero, aspectos relacionados con el propio rol del profesora-

do con un 25% de los intereses. A continuación, se presentan con más detalle estos resultados.

Intereses relacionados con los contenidos instruccionales

Existe un número importante del profesorado interesado en reflexionar sobre temas relacionados con la didáctica y la evaluación (Figura 1).

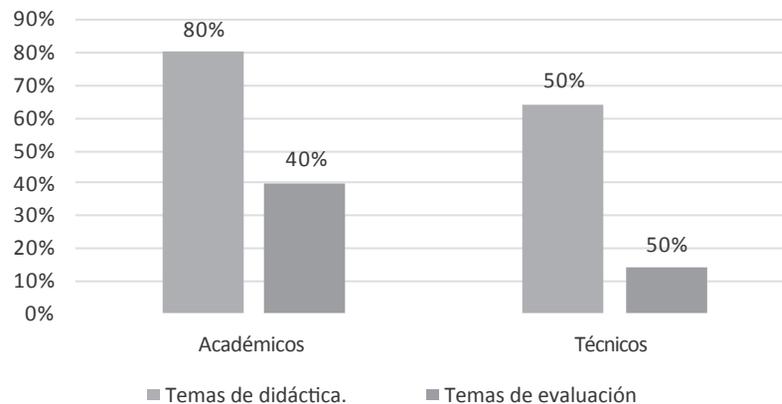


Figura 1. Intereses relacionados con la didáctica y la evaluación

En el caso de la didáctica o metodología para enseñar, un alto porcentaje de profesores/as tanto académicos (80%) como técnicos (64%) están interesados en reflexionar sobre este concepto para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. “Creo que lo que más le atañe a uno como docente es cómo enseñar; son importantes las herramientas, las disposiciones, las actitudes; el cómo enseñar, es una de las cosas que más a uno lo cuestionan como docente...” Prof. T.

Respecto al concepto de *evaluación*, como proceso que ayuda a identificar cómo aprende cada estudiante, es incluido por el 40% de los profesores/as académicos y 14% de los profesores/as técnicos, de modo que el interés por reflexionar sobre

la evaluación es ciertamente mayor en el caso del profesorado académico que en el caso del profesorado técnico. “Una de las cosas que siempre me ha preocupado más, porque siento que la hago mal, y porque siento que afecta mucho al estudiante, es la evaluación”. Prof. A.

Intereses relacionados con los estudiantes

Las temáticas de interés que enuncia el profesorado relacionadas con los estudiantes son especialmente, la *motivación*, entendida como el interés que incentiva el proceso de aprendizaje; y las *emociones*, como parte fundamental de dicho proceso (Figura 2).

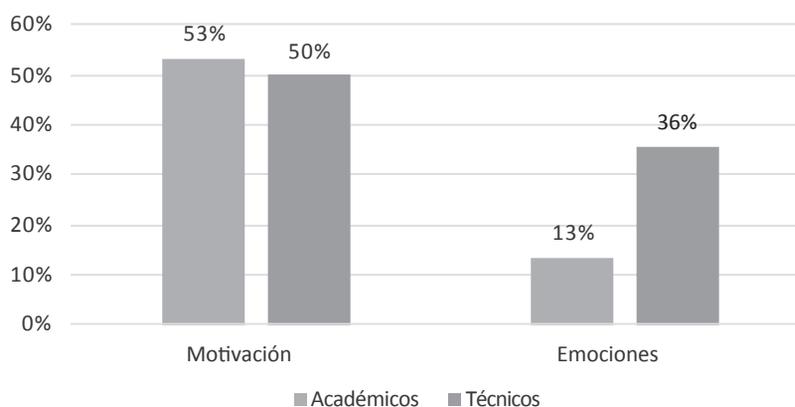


Figura 2. Intereses relacionados con la motivación y las emociones de los estudiantes

Respecto a la motivación, el 53% de los/as profesores/as académicos y 50% de los/as profesores/as técnicos incluyen este concepto en sus reflexiones: “Cómo ese tema de la motivación, de sus estados de ánimo, cómo eso puede influir en la producción o en la no producción de escritos o de elementos de comunicación o de lenguaje” Prof. A.

En sus respuestas, el 13% de los/as profesores/as académicos y el 36% de los/as profesores/as técnicos incluyen reflexionar sobre el aspecto emocional de los estudiantes como elemento importante a la hora de aprender. En este caso, la mitad del profesorado estudiado coincide en tener interés por reflexionar sobre aspectos motivacionales, mientras que hacerlo sobre lo emocional de los estudiantes interesaría más al pro-

fesorado técnico. “Lo emocional afecta mucho el rendimiento académico...es demasiado” Prof. T.

Intereses relacionados con el propio rol profesional del profesorado

El profesorado estudiado también menciona, como parte de sus intereses, dos aspectos vinculados a su propio rol profesional: uno, se refiere a su labor formadora en su campo disciplinar y humano, es decir, tener en cuenta que sus estudiantes no solo aprendan muy bien los contenidos de sus áreas, sino que también se preocupan por el desarrollo integral del alumnado; así mismo, muestran interés en temas relacionados con la comunicación, el sentido de escuchar y expresar. Y dos, hacen alusión a la innovación, referida como la necesidad de introducir y provocar cambios en sus prácticas educativas actuales.

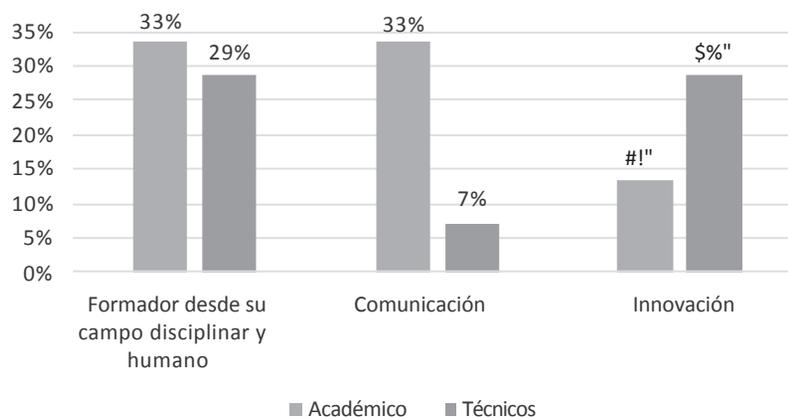


Figura 3. Intereses relacionados con su rol profesional

Como se observa en la Figura 3, en cuanto al interés por reflexionar sobre la finalidad formadora desde su campo disciplinar y humano, hay un porcentaje similar tanto por el profesorado académico (33%) como del técnico (29%). “Entonces me interesa esa parte emocional, de una comunicación asertiva, de una forma adecuada de dirigirse a los estudiantes y de aumentar su autoestima...por decirlo de alguna manera, que implica lo emocional, lo espiritual” Prof. A.

Respecto a las menciones sobre el interés por reflexionar sobre la comunicación, es más alto en los docentes del nivel académico. Es así como quintuplica al de los técnicos. “Hay que trabajar la escucha, hay que trabajar la empatía, no cuestionar o juzgar lo que el otro me está diciendo” Prof. A.

En contraste, el interés por la innovación docente se expresa más por parte del profesorado técnico. De hecho, para este grupo es importante la

reflexión sobre ambos temas: finalidad formadora para el conjunto de la persona del alumnado e innovación, por igual (29%). “Algo que me inquieta de pronto, es que pues año tras año uno tiene que estarse actualizando y uno tiene que estar aprendiendo y estudiando para poder afrontar esos retos que le proponen a uno los chicos, y que pues que se dan día a día” Prof. T.

Aspectos que el profesorado identifica en su proceso de reflexión

En este apartado se tienen en cuenta: (a) el tipo de conocimiento al que acude el profesorado

para entender lo que pasó en una situación relacionada con su práctica pedagógica que le preocupa; (b) si revisa sus decisiones; y (c) si registra sus reflexiones.

Tipo de conocimiento que utiliza para reflexionar

El profesorado puede acudir, cuando reflexiona individualmente, principalmente, a tres niveles de conocimiento: el teórico, el relacionado con la experiencia personal y el técnico.

Tabla 4.

Aspectos que incluye el profesorado cuando reflexiona

Aspectos que incluye el profesorado al reflexionar sobre la práctica	Prof. Académico				Prof. Técnico				Total			
	Fr.	%	n.º partic. (15)	%	Fr.	%	n.º partic. (14)	%	Fr.	%	n.º partic.	%
<i>a. Tipo de conocimiento que utiliza para entender lo que pasó</i>												
en una situación que le inquieta:												
- Acude al conocimiento teórico	0		0		0		0		0		0	
-Acude al conocimiento de la experiencia personal	7	13	5	33	3	5,6	3	21	10	18,51	8	28
-Acude al conocimiento técnico	2	3,7	2	13	6	11,1	5	36	8	14,81	7	24
Subtotal	9	16,7			9	16,7			18	33,32		
<i>b. Revisa sus decisiones</i>												
Sí	10	18,5	10	66	5	9,2	5	36	15	27,8	15	52
No	1	1,85	1	7	3	5,6	3	21	4	7,4	4	14
Subtotal	11	20,35			8	14,8			19	35,2		
<i>c. Registra sus reflexiones</i>												
Sí	1	1,85	1	7	0		0		1	1,85	1	3
No	7	13	14	93	9	16,6	14	100	16	29,63	28	97
Subtotal	8	14,85			9	16,6			17	31,48		
Total	28	51,9			26	48,1	24		54	100		

Al analizar los tipos de conocimiento que emplea el profesor cuando reflexiona, se encontró que ningún profesor/a incluye en sus respuestas el conocimiento teórico: un 18,5% de los fragmentos de texto registrados indican que aducen al conocimiento de la experiencia personal; el 15% de los

textos del profesorado incluye el conocimiento técnico; un 28% de los fragmentos hace alusión a que los/as profesores/as revisan sus decisiones; sin embargo, en el 30% de los fragmentos de texto del profesorado se encuentra que no registran sus reflexiones.

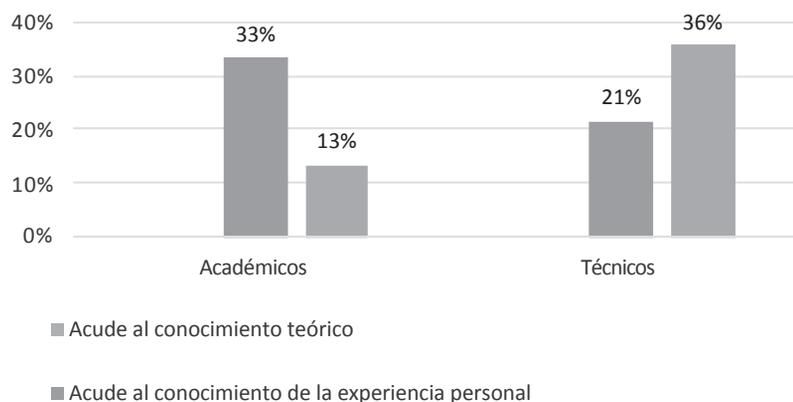


Figura 4. Conocimiento al que acude el profesorado cuando reflexiona

Se observa cómo el profesorado no refiere acudir al conocimiento teórico, esto evidencia que, a pesar de tener una amplia formación teórica en las instituciones de educación superior, no utilizan dicho conocimiento para entender situaciones concretas de la práctica que le son inciertas.

Por otra parte, el 28% del profesorado entrevistado afirma que cuando reflexiona individualmente acude al conocimiento de su experiencia personal. Sobre este total, el 33% corresponde a los académicos y el 21% a los técnicos. “Pues, digamos, acudir a la teoría no, creo que no lo hago mucho; yo más bien parto de lo que he vivido y de lo que voy aprendiendo de cada estudiante y de cada situación” Prof. A.

A su vez, el 24% del profesorado refiere acudir al conocimiento técnico que se encuentra en los documentos oficiales de la escuela. Es así como el 13% de los docentes de nivel académico lo señalan y el 36% de los de nivel técnico. “Siempre he tratado de llevar la situación como lo indica el protocolo” Prof. T.

Revisa sus decisiones

Cuando el profesorado toma decisiones, acude a su conocimiento práctico y al hacerlo puede volver a revisar la solución a la que llegó, reflexionar, hacer un alto y volver sobre lo realizado. Sobre esta acción, el 52% del profesorado responde que sí revisan sus decisiones, lo que corresponde al 67% de los académicos y el 36% de los técnicos. “Sí, vuelvo sobre esas decisiones que he tomado” Prof. A.

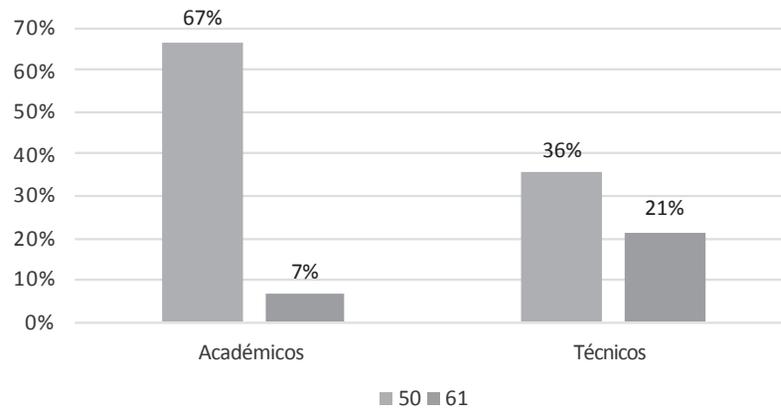


Figura 5. Profesorado que reflexiona de nuevo sobre lo que decide

Registra sus reflexiones

Cuando alguna situación relacionada con la práctica pedagógica interpela al profesorado, lo hace

parar y pensar un poco más sobre lo sucedido, se les pregunta si registran, escriben, graban o dejan de alguna manera evidencia de su proceso reflexivo (Figura 6).

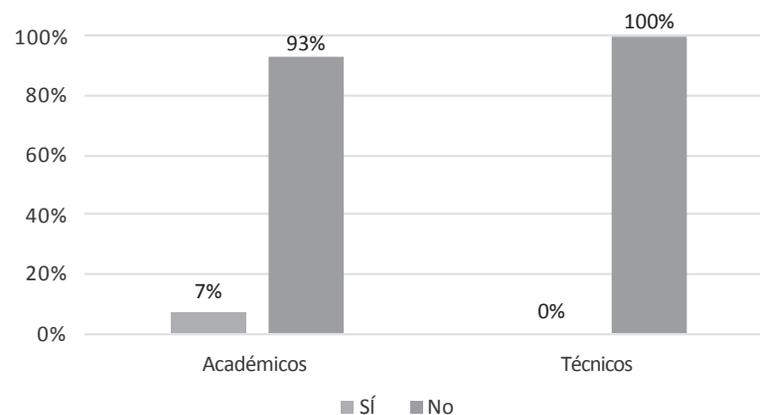


Figura 6. Registra lo que reflexiona

Al respecto, el 96% del profesorado indica no registrar sus reflexiones. De ese total, el 93% corresponde a los académicos y el 100% a los técnicos. “Los docentes no se arriesgan a escribir, ‘Mire yo en mi clase hago esto’, ‘yo en mi clase tuve este problema y lo traté de resolver o no lo pude resolver’, eso no está en ningún lado” Prof. T.

Discusión

La reflexión, como fase de procesamiento después de una experiencia incierta de la práctica pedagógica, es una actividad humana importante en la que las personas recuperan su experiencia, la piensan, la meditan, la evalúan (Boud et al., 2013; Dewey, 1933; Shön, 1987). Ha sido reco-

nocida por diversos autores como un aspecto de suma importancia en la formación y el desarrollo profesional docente (Griffiths, 2000). Los resultados del presente estudio permiten identificar los intereses y experiencia del profesorado como aspecto esencial al reflexionar.

Los intereses identificados en el profesorado estudiado tienen que ver con los tres elementos del triángulo interactivo que plantea la teoría socio constructivista como núcleo para comprender y estudiar los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar en el aula: contenido, estudiante y profesor/a (Coll, 2018).

Con relación a los intereses centrados en el contenido instruccional, la temática con más alta frecuencia entre el profesorado fue la didáctica o metodología para enseñar. Perciben que es importante revisar su didáctica, a pesar de ser expertos en el sentido de encontrarse muy bien formados académicamente y de tener amplia experiencia, sienten también que es necesario revisar la manera cómo se apoya a los estudiantes a construir conocimiento. Esto tiene relación con lo planteado por Ávalos (2013), quien señala que tal vez por los cambios vertiginosos de la actualidad, que tienen que ver con aspectos como la globalización, la pandemia del COVID-19 y la virtualidad, las estrategias didácticas deben cambiar. La evaluación, aunque esencial, continúa siendo cuantitativa, lo que demuestra lo señalado por Galván-Cardoso y Siado-Ramos (2021) acerca de que el mundo se está transformando, pero el sistema educativo poco ha cambiado.

Con relación a los intereses centrados en los estudiantes, se evidencia en el profesorado la motivación por el aprendizaje, aspecto muy relevante ante el desinterés de los niños y jóvenes por aprender que se encuentra en las aulas en los últimos años. Este no es un fenómeno particular del profesorado estudiado, el desinterés por el aprendizaje escolar, especialmente en la secundaria, es un tema presente en los foros de discusión

internacionales actuales y se relaciona con la pérdida del sentido del aprendizaje escolar por parte de los estudiantes. Desde la personalización del aprendizaje, como lo señalan Coll et al. (2022), se intenta dar respuesta a esta cuestión proponiendo estrategias de actuación docente que faciliten la atribución de sentido, lo que apoya la iniciativa del profesorado estudiado.

De acuerdo con los intereses centrados en su rol profesional como docentes, consideran importante no solo ser muy bueno en sus áreas de conocimiento, sino además trabajar en la formación más humana del estudiantado. Esto va de acuerdo con los lineamientos que debe tener el desarrollo profesional docente, que requiere cada vez más una formación continua, contextualizada y permanente, de acuerdo con sus necesidades, tal como lo señalan Korthagen et al. (2006), cuando resaltan la importancia del desarrollo profesional centrado entre otras cosas en cómo aprender de la experiencia y cómo construir conocimiento profesional.

Teniendo en cuenta las temáticas sobre las que le interesa reflexionar al profesorado, se encuentran diferencias entre los académicos y los técnicos relacionadas con: el contenido instruccional la evaluación; a nivel de estudiantes, las emociones que afectan el aprendizaje y, a nivel de su rol profesional, la comunicación e innovación. En lo que respecta a la evaluación el profesorado académico (40%) se encuentra más interesado en reflexionar que el profesorado técnico (14%). Teniendo en cuenta las emociones de los estudiantes que afectan el aprendizaje se encuentran más interesados en reflexionar los/as profesores/as técnicos (36%) que los académicos (13%). Y respecto a los procesos de comunicación entre profesorado y con los estudiantes, se encuentra más interesado en reflexionar el académico (33%) que el técnico (7%). Mientras que a nivel de innovación se ve más alto interés en reflexionar de parte del profesorado técnico (29%) que académico (13%).

Para comprender la diferencia de intereses entre el profesorado del área académica y el área técnica es conveniente tener en cuenta la organización institucional en la que tiene lugar cada una, respecto a: contexto en el que se da (espacios, tiempos, número de estudiantes, lugares de trabajo y normas), contenidos instruccionales (objetivos educativos, planeación, contenidos, metodología y evaluación), relación profesor/a estudiante acerca de los contenidos. En este sentido, acudir al concepto de comunidad de práctica, como grupo de personas que comparten una preocupación o pasión por algo y comparten un dominio o tarea a realizar (Wenger-Trayner y Wenger-Trayner, 2006), nos permite inferir que en el bachillerato de la ETITC se da una comunidad de práctica del área académica y una del área técnica, y que lo ideal sería poder, mediante un trabajo colaborativo y comprometido, trabajar como una sola comunidad de práctica donde se complementen los aportes del área académica y del área técnica mediante acuerdos consensuados que promuevan el aprendizaje y el bienestar del estudiantado de este momento histórico.

En cuanto al segundo objetivo de este trabajo, los resultados mostraron que los elementos que el profesorado destaca al reflexionar individualmente se refieren al conocimiento de la experiencia personal o al conocimiento técnico que encuentran en los manuales o documentos oficiales y que nadie percibe usar el conocimiento teórico, a pesar de la amplia formación universitaria recibida. Al respecto, Clarà y Mauri (2010), señalan el alejamiento entre los mundos de la teoría y la práctica, porque muchos de los contenidos adquiridos teóricamente no son aplicados en la práctica. Así mismo, la mitad del profesorado estudiado afirma que revisa sus decisiones. Sin embargo, sus procesos reflexivos no quedan registrados (con la excepción de un caso), quedando la reflexión pedagógica sobre la práctica concreta relegada al olvido consciente, lo que evidencia un desconocimiento de que el hacer explícito los conocimientos construidos a través de la experiencia permite

su análisis, discusión y posible modificación (Reis y Climent, 2012).

Conclusiones

Claramente el presente estudio ofrece herramientas al profesorado en su propósito de revisar y mejorar sus propios recursos, centrándose en su actuación docente, esta una de las características del profesorado altamente cualificado e implicado en la educación. Desde la perspectiva sociocultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje que pone el foco en las relaciones entre profesor/a, estudiante y contenidos de aprendizaje (y competencias a desarrollar), resulta relevante que el profesorado se vea a sí mismo formando parte de este sistema, evitando la atribución del éxito o fracaso del aprendizaje exclusivamente al alumnado.

Este es un primer intento al interior del profesorado de secundaria de la ETITC por realizar actividades de reflexión con los/as profesores/as en su contexto laboral, teniendo en cuenta sus necesidades reales conectadas con la práctica, lo que da cuenta de un indicio de formación situada y social acorde con el desarrollo profesional actual.

A pesar de que los participantes son, en su mayoría, profesorado muy experto tanto por los conocimientos que han adquirido y por los años de experiencia, el profesorado estudiado siente interés en reflexionar acerca de sus métodos de enseñanza, sus estudiantes y sí mismos. Es necesario continuar incentivando los procesos investigativos y reflexivos de los/as profesores/as para comprender mejor cómo se construye el conocimiento y cómo influye la variable especialidad de la enseñanza y dar cuenta de la construcción de dicho conocimiento.

Las temáticas sobre las que les interesa reflexionar y la forma cómo lo hacen los/as profesores/as aluden a una necesidad de cambio de paradigma de una educación centrada en los conocimientos curriculares a una donde se tengan en cuenta las

necesidades e intereses de los/as estudiantes y un trabajo en colaboración que facilite la vinculación del área académica y al área técnica como una comunidad práctica de los profesores del bachillerato de la ETITC para dar respuesta a cómo aprenden actualmente los jóvenes y así adecuar su enseñanza a tales procesos.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por un crédito-beca de Colfuturo (2017-2018) y la Comisión de Estudios de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central, para realizar los estudios de doctorado en la Universidad de Barcelona.

Referencias

- Alfageme-González, M. B. y Nieto-Cano, J. M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles educativos*, 39(158), 148-165. <https://doi.org/10.22201/i sue.24486167e.2017.158.58788>
- Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria de Chile.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Barrera-Pedemonte, F. (2016). *High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices: Evidence from Talis 2013* (OECD Education Working Papers, No. 141), OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jlpszw26rvd-en>.
- Boud, D., Keogh, R. y Walker, D. (2013). *Reflection: turning experience into learning*. Routledge.
- Clarà, M. y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivas de las relaciones entre conocimiento teórico, práctico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141. <https://doi.org/10.1174/021037010791114625>
- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R. y Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Coll, C. (2018). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coord.), *Desarrollo Psicológico y Educación* (pp. 157-186). Alianza Editorial.
- Coll, C., Membrive, A. y Miño-Puigcercós, R. (2022). Personalización del aprendizaje escolar y reforma curricular: hacia un nuevo modelo educativo. En P. Rivera-Vargas, R. Miño-Puigcercós y E. Passeron (Eds.), *Educación con sentido transformador en la universidad* (pp. 91-98). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/15215-1>
- Collin, S., Karsenti, T. y Komis, V. (2012). Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104-117. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath & Co Publishers.
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>

- Elizondo-Moreno, A., Rodríguez-Rodríguez, J. V. y Rodríguez-Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3-11. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>
- Galván-Cardoso, A. P. y Siado-Ramos, E. (2021). Educación tradicional: un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Cienciamatria*, 7(12), 962-975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>
- Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 539-555. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00033-1](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00033-1)
- Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures, and software solution*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Reis, P. y Climent, N. (2012). *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Wenger-Trayner, E. y Wenger-Trayner, D. (2006, junio). *Introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its uses*. Wenger-Trayner. <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-Hill Education.

ⁱ Nota. Tipo de artículo: Artículo de investigación.

