



Hacia la práctica reflexiva: diseño, implementación y evaluación

Towards reflective practice: design, implementation and evaluation

Feliciano Huerta Viveros¹

Liliana Díaz Romero²

Resumen

Este artículo comparte la experiencia curricular de diseño, impartición y evaluación de la práctica reflexiva del docente de telebachillerato, un curso de formación continua semipresencial realizado en octubre y noviembre de 2018 a partir de un diagnóstico cualitativo (motivos, intereses y opiniones) sobre las necesidades de instrucción y actualización de ciertos docentes de telebachillerato en Veracruz. Esto es, se analiza

su implementación de acuerdo con las evaluaciones aplicadas; allí mismo se observan las acciones trabajadas, los resultados obtenidos de la puesta en práctica del curso, y se contrastan las respuestas de las encuestas diagnóstica y final.

Palabras clave: formación continua, práctica reflexiva y diagnóstico.

¹ Maestro en Gestión e Innovación del aprendizaje por el Centro de Actualización del Magisterio Xalapa y pasante de Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas por el Instituto Universitario de Puebla. Docente frente a grupo en el Telebachillerato de Ahueyahualco, Altotonga, Ver. Líneas de investigación: Formación docente e innovación en la práctica educativa. Contacto: feliciano.huerta@msev.gob.mx

² Maestra en Gestión e Innovación del aprendizaje por el Centro de Actualización del Magisterio Xalapa. Coordinadora y docente del Telebachillerato de Acajete. Líneas de investigación: Gestión e innovación en la práctica educativa a distancia. Contacto: liliana.diazr@msev.gob.mx

Abstract

This article presents a blended continuous training course based on a qualitative analysis that considered the interests, opinions, and needs for training and updating of a group of Telebachillerato subsystem teachers from the State of Veracruz. The objective of the paper is to share the training experience at designing and implementing the course, and the way it was modified according to the teachers' requirements, within the scope of the Educational Model for Compulsory Education. At the end of the training program, the course was evaluated and its results were contrasted with the qualitative analysis performed at the beginning and a final evaluation made.

Keywords: *Continuous training, teaching practice, and diagnosis.*

Introducción

El subsistema Telebachillerato del Estado de Veracruz (TEBAEV) nace en enero de 1980; pionero en la modalidad, su esencia yace en que está dirigido a zonas rurales y semiurbanas, así como en los recursos didácticos con los cuales apoya su proceso de enseñanza en el aula: las videoclases y el uso de una guía didáctica para el alumno. No cuenta con presupuesto público federal o estatal para construir, equipar y sostener sus escuelas; el único subsidio que recibe del Gobierno Estatal lo destina al pago de su nómina de docentes.

En sus inicios se crearon 40 centros de estudio, en los cuales atendía a 1400 alumnos con un personal docente conformado por 43 profesores frente a grupo y 16 trabajadores de oficinas centrales. Actualmente, posee 1102 planteles, 4876 docentes, 4516 grupos y una población estudiantil de 96 459.

La zona Xalapa B –una de las 38 zonas de telebachillerato en la entidad que abarca 14 municipios con 45 escuelas repartidas entre las faldas del Cofre de Perote y la capital– fue la elegida para llevar a cabo la propuesta Hacia la

práctica reflexiva del docente de telebachillerato, la cual involucra su diseño, impartición y evaluación curricular, y está orientada hacia los 224 docentes de la zona. Tal curso se elaboró a partir de una cuidadosa selección de contenidos afines a los intereses de dicho profesorado, y de un diagnóstico cualitativo cuya base radica en reconocer motivos, intereses y opiniones de los mismos respecto a sus necesidades de formación y actualización. Todo lo anterior sin dejar de considerar el enfoque del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO) y que el docente desarrolle habilidades, conocimientos y actitudes por medio de la práctica reflexiva.

La calidad de la educación en Veracruz está relacionada íntimamente a diversidad de factores, entre ellos, la situación socioeconómica y demográfica; en el caso del telebachillerato influye también la orografía y distribución territorial de las localidades, la mayoría de ellas rurales o semiurbanas, por ende, alejadas de las principales poblaciones urbanas y sin servicios de Internet, lo cual dificulta que sus docentes reciban cursos de formación continua.

La práctica docente en la actualidad requiere de un maestro que reflexione su quehacer diario en el aula mediante una autoevaluación constante, la cual le permita descubrir sus áreas de oportunidad, innovar en sus planeaciones didácticas, así como desarrollar competencias y habilidades socioemocionales en sus estudiantes.

De allí la relevancia de exponer en el presente artículo la referida propuesta de curso, cuyo diagnóstico realizado por docentes frente a grupo y entre pares aporta experiencia y resultados a su puesta en práctica. Su programa, diseñado e implementado para atender las necesidades de formación continua de los maestros de telebachillerato, es una opción de fácil ejecución por su bajo costo, practicidad y ahínco de que sus contenidos se reflejen en la práctica educativa de cada uno de los participantes. Sus temas seleccionados de acuerdo con los cambios más recientes en el MEPEO y las necesidades de los estudiantes motivaron la inclusión del desarrollo de las habilidades socioemocionales y la práctica reflexiva en la planeación didáctica.

El docente es el encargado de transferir los contenidos de los cursos de formación continua a su trabajo de aula, en congruencia con las competencias mencionadas en el Acuerdo Secretarial 447 (2008): “1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional” y “4. Lleva a la práctica procesos

de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional” (p. 2).³

La educación en constante cambio explica esta búsqueda de que los educadores estén en instrucción perenne. Pese a lo anterior, la mayoría del magisterio de telebachillerato no cuenta con preparación pedagógica, egresa de licenciaturas de otras áreas, por ello necesita de asesoría para el desarrollo de su praxis educativa. Esto es, el docente de telebachillerato es multidisciplinar, imparte materias en diversas ocasiones ajenas a su perfil académico; razón por la cual los cursos de formación y actualización como el presente son tan ineludibles.

La práctica docente actual requiere de reflexión a partir de la experiencia; análisis del quehacer diario en el salón de clases y toma de decisiones constante para descubrir fortalezas y debilidades e innovar el contexto educativo con un simple cambio en la forma de aplicar secuencias didácticas, o bien, manifestar competencias y habilidades socioemocionales en el aula.

De esta forma, este curso de formación gira en torno a la práctica reflexiva, razonada ésta como base para que cualquier docente conocedor de sus áreas de oportunidad investigue la forma de remediarlas. En palabras parafraseadas de Donald A. Schön: el proceso de reflexión en la acción demanda que el docente responda a situaciones reales y particulares, y optimice su

³ Otros instrumentos utilizados para sustentar el marco teórico de este curso fueron el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato; el Acuerdo número 8/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato, así como la Ley General de Educación y la entonces vigente Ley General del Servicio Profesional Docente.

práctica al analizar y buscar estrategias o soluciones que resuelvan las problemáticas del aula (Cit. por Domingo, El profesional reflexivo...).

Aunado, sus características y objetivos se establecieron bajo el modelo pedagógico constructivista, el cual “pretende lograr aprendizajes y se concreta en el aula. Es un instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza aprendizaje” (Ortiz O., 2013, p. 46), dado que facilita la reflexión sobre [...] cómo hacer viable el proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación de los ciudadanos” (SEP, 2018).

El modelo constructivista concibe la enseñanza como una actividad crítica, es decir, una tarea de organización de métodos de apoyo y situaciones de aprendizaje que permiten a los alumnos construir su propio saber, y el docente como un profesional autónomo quien investiga reflexionando sobre su práctica.

El conocimiento es una construcción del ser humano: cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad (Ortiz G., 2015, p. 96).

En dicho modelo el estudiante es un ser activo, en constante aprendizaje, quien va relacionando lo que ya conoce con los nuevos objetos o conocimientos con los cuales hace contacto, esto es, lleva a cabo la construcción del conocimiento, se vuelve más autodidacta, reflexivo y desarrolla estas y otras cualidades que mejoran su desempeño a través de la práctica reflexiva.

Hay diversidad de teorías y teóricos del constructivismo, en consecuencia, diversas nociones de aprendizaje. Por ejemplo, según Piaget se forja por estructuras cognitivas que se perfeccionan conforme la relación establecida con el medio en el que se desenvuelve, lo cual contribuye a una mejor adaptación; por su parte, Ausubel menciona que se produce por la coyuntura entre la información nueva que recibe y la que ya tenía previamente; combinación de la cual surge un significado único para la persona. Mientras, para Vygotsky se aprende por medio de la integración al medio en el que convive el individuo, es decir, el crecimiento intelectual se origina a partir de la coincidencia con otros (Ortiz G., 2015).

También en el desarrollo de este curso se utilizó el *Blended Learning*, en español, aprendizaje semipresencial: una modalidad que integra la educación presencial y la educación en línea. Por tanto, crea “escenarios múltiples de aprendizaje” con la combinación de actividades presenciales sincrónicas que, a la vez, pueden ser asincrónicas por medio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Imbernón, 2016, p. 99).

Las características híbridas del *Blended Learning* implican una educación cara-cara, con sesiones presenciales, y una educación en línea, donde se desarrollan habilidades de aprendizaje vía medios electrónicos, de manera independiente y en sesiones virtuales. Se empleó esta modalidad mixta porque los seis docentes encuestados en el diagnóstico del presente curso la valoraron positivamente, esto último como una estrategia de trabajo colaborativo que permite la retroalimentación entre formador y docente, y el grupo de do-

centes. Respecto a esta estrategia, “se organizan pequeños grupos de trabajo; en los que cada miembro tiene objetivos en común que han sido establecidos previamente y sobre los cuales se realizará el trabajo” (Moreno, Vera, Rodríguez y otros, *El trabajo colaborativo...*, p. 1).

Fases metodológicas de la práctica reflexiva

Después de lo expuesto anteriormente, conviene revelar detalles sobre el desarrollo metodológico de Hacia la práctica reflexiva del docente de telebachillerato, el cual involucró cuatro fases: diagnóstico de necesidades, diseño, desarrollo y evaluación. Su primera fase –diagnóstico de necesidades de formación continua– se efectuó en junio de 2016 (año de la Evaluación Docente) a partir de una muestra perteneciente a una población de 182 maestros de 22 centros educativos, pero por situaciones de accesibilidad y tiempo, únicamente seis planteles localizados, principalmente, en municipios de la zona centro de Veracruz se consideraron para la fase: los telebachilleratos de Ahueyahualco, en Altotonga; La Joya, en Acajete; Los Molinos, en Perote; Mahuixtlán, en Coatepec; Las Vigas de Ramírez y Tatatila, pertenecientes a cabeceras municipales del mismo nombre.

Por ende, la muestra no probabilística de este diagnóstico lo integraron seis informantes clave de las instituciones referidas, a quienes se les aplicó el rango de discriminación de la antigüedad en el servicio: poca antigüedad (1-5 años), mediana antigüedad (6-20 años) y mucha antigüedad (21 o más años).

Se optó por la entrevista para recabar este tipo de información técnica que proporciona una

mayor profundidad y comprensión al fenómeno estudiado al ser “una interacción entre dos personas, planificada y que obedece a un objetivo, en la que el entrevistado da su opinión sobre un asunto y, el entrevistador, recoge e interpreta esa visión particular” (Campoy y Gomes, 2009, p. 10).

Ahora bien, las entrevistas se conformaron por preguntas base, cuyas respuestas se grabaron para posteriormente transcribirlas. Ejemplo de estas interacciones, al formularles ¿qué entendían por formación continua?, ellos denotaron en sus respectivas contestaciones conocimiento de lo que implica, y coincidieron es un proceso permanente de preparación que les permite mejorar. Referente a la posibilidad de actualizarse para enfrentar la Evaluación Docente, listaron la Planeación Didáctica Argumentada y la elaboración de expediente de evidencias como las dos etapas –en las cuales interviene directamente el proceso de evaluación– que les causa mayores problemáticas.

Acerca de su modalidad preferida para recibir dicha formación, los entrevistados expresaron gusto por el modelo presencial, al cual consideran más enriquecedor para compartir experiencias con sus compañeros, aclarar dudas y, en general, con mejor proceso de retroalimentación.

Cuando se les cuestionó si alguna vez habían tomado cursos distintos a los ofrecidos por la Dirección General de Telebachillerato, la mayoría explicó no haberlo hecho debido a la falta de recursos económicos, tiempo e interés, incluso uno de ellos enfatizó que dada la importancia de su formación y que hacer vale la pena que sus instructores estén bien preparados. Finalmente, se les preguntó sobre cuál

otro rubro les interesaría que se les brindara para satisfacer sus necesidades académicas, ellos señalaron una mayor variedad de cursos y que se impartan con más frecuencia.

Tal como puede advertirse, este diagnóstico es de tipo cualitativo, sus fundamentos radican en recopilar información a través de las motivaciones de los docentes, sus pensamientos, sentimientos, intereses y opiniones sobre sus necesidades educativas y de actualización.

La investigación cualitativa se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores... etc. Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida (Monje, 2011, p. 32).

Una vez concluido el análisis de las entrevistas, no se abordó la disseminación, pues nunca se buscó elaborar un informe, sino diseñar una propuesta de formación docente en telebachillerato: atender necesidades reales y sentidas del subsistema. Producto de este diagnóstico, surge una iniciativa bajo la forma de un diplomado llamado Práctica reflexiva, principio básico del docente de educación media superior, con antecedentes teóricos en el trabajo recepcional de la especialidad Gestión de Procesos de Formación Continua.

Sin embargo, se decidió cambiar este Diplomado por el presente curso de modalidad mixta, cuya mayor factibilidad y viabilidad de implementación facilitó que los docentes lo pudieran tomar desde cualquier lugar y a la hora de su conveniencia, así como asistir únicamente a la sesión de inicio y cierre.

Este proceso de revisión inició la segunda fase del presente curso, para el cual se adecuaron contenidos y actualizaron temas conforme el MEPEO y los requerimientos de los profesores. Asimismo, se introdujeron las habilidades socioemocionales y la práctica reflexiva a un perfil que permite abordar el método de formación continua, a la vez, lo hace interesante para los participantes con deseos de actualización y estar a la par de las exigencias académicas actuales. En este contexto, el docente reflexivo debe investigar y comprender su práctica educativa para mejorarla a través de preguntas generadas durante su mismo proceso de cavilación (Rodrigues, 2013).

Hacia la práctica reflexiva del docente de telebachillerato se presentó ante autoridades del Centro de Actualización del Magisterio Xalapa, quienes después de un análisis minucioso validaron y aprobaron su aplicación a los docentes de telebachillerato. También se gestionó el uso de sus instalaciones y plataforma electrónica para que los docentes se prepararan en línea. Dada su modalidad mixta (sesiones presenciales y virtuales) se consideraron dos formatos de planeación: una planeación didáctica para las sesiones presenciales de inicio y cierre con estrategias de enseñanza y aprendizaje incluidas; y otra planeación con diseño instruccional para indicar las actividades de las sesiones en línea mediante la plataforma Moodle.

Allí mismo se definió que su duración fuese de seis semanas, equivalente a 60 horas divididas en 10 horas (dos semanas) para las sesiones presenciales de inicio y cierre, y 50

horas de trabajo independiente en línea (cuatro semanas). Toda esta planeación se representa en el cuadro que sigue.

Cuadro 1. Contenidos de la propuesta de formación continua

Contenidos	Ejes a desarrollar
<p>Bloque 1</p> <p>Introducción sobre el trabajo en línea</p> <p>Hacia la práctica reflexiva del docente de telebachillerato</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elementos de la práctica reflexiva ✓ La práctica reflexiva en la docencia ✓ Estrategias para formarse como docente reflexivo
<p>Bloque 2</p> <p>El trabajo en línea, una opción de formación y actualización docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plataforma Moodle ✓ Netiqueta
<p>Bloque 3</p> <p>Un acercamiento al Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelo Educativo (MEPEO) ✓ Retos del MEPEO ✓ Perfil del docente en el MEPEO
<p>Bloque 4</p> <p>Las Habilidades Socioemocionales (HSE) en el aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Perfil de egreso del estudiante de EMS en el marco del MEPEO ✓ Las habilidades socioemocionales (HSE) en el MEPEO ✓ La propuesta de Telebachillerato para las HSE
<p>Bloque 5</p> <p>La planeación didáctica en el marco del MEPEO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planeación por competencias ✓ Incorporación de las HSE en la planeación didáctica ✓ Conviviendo con las Fichas Construye T
<p>Bloque 6</p> <p>Práctica reflexiva de la planeación didáctica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planeación didáctica y la práctica reflexiva

Fuente: Elaboración propia con datos de la fase de diseño del curso.

Como puede observarse en el cuadro anterior, los contenidos refuerzan la implementación del MEPEO, el desarrollo de las habilidades socioemocionales y la planeación didáctica de la práctica reflexiva.

Mientras tanto, la tercera fase (desarrollo) de esta propuesta se concretó en octubre y noviembre de 2018 con 224 docentes de los telebachilleratos de Banderilla, Tlacolulan, Ahueyahualco y Escobillo; cifra representativa de una población docente de telebachillerato en Veracruz de 4876, según el *Prontuario de inicio de cursos del ciclo escolar 2018-2019 (2018)*. Cabe destacar que no se trabajó con todos los centros educativos referidos en el diagnóstico porque su lejanía respecto de la ciudad de Xalapa complicaba la asistencia de sus educadores al curso; así que sólo se optó por una invitación abierta a quienes laboraban en planteles cercanos a la capital veracruzana, de modo tal que se les facilitara acudir a las sesiones presenciales, así como asegurar su acceso a la plataforma vía Internet.

Los participantes contaban con una antigüedad promedio de 12 años y previamente habían recibido materias semestrales de actualización, experiencias necesarias para el desarrollo y aprovechamiento del presente curso, cuyo cometido principal radica en que el docente mejore habilidades, conocimientos y actitudes durante la práctica reflexiva acordes al MEPEO vigente. Por ello, se listan a continuación algunas de las estrategias desarrolladas durante el curso:

- Sesión expositiva: procedimiento mediante el cual el formador presenta de manera organizada un conjunto de ideas

y recurre al discurso en el aula. Algunos de los objetivos básicos buscados con el uso de esta técnica es introducir al grupo el tema de manera sintética y motivadora, al mismo tiempo que estimular a los participantes para que respondan de manera innovadora a los contenidos.

- Elaboración de proyectos: los participantes llevan a cabo proyectos que permiten el aprendizaje sistemático de determinados aspectos y procesos. Además de que potencien la toma de decisiones, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades de gestión (Imbernón, 2016).

También se implementaron estrategias de organización por adelantado, redes de conceptos, entre otras, aunque siempre congruentes con las características del grupo y los materiales a desarrollar (Imbernón, 2016). Inclusive se empleó una metodología participativa:

Los métodos participativos constituyen una vía idónea para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centre en el sujeto que aprende, en función de potenciar sus posibilidades y conducirlo hacia niveles superiores de desarrollo a través de la interactividad con el docente y demás miembros del grupo. De esta manera se contribuye a la formación de un profesional integral que pueda desenvolverse en distintos contextos (Viñas, 2015, p. 85).

Acto seguido, en la evaluación de este curso (cuarta fase) se intentó saber sobre el grado de satisfacción del docente, por lo que se valoró si la práctica reflexiva contribuyó a mejorar su desempeño, en otros términos, se implementó

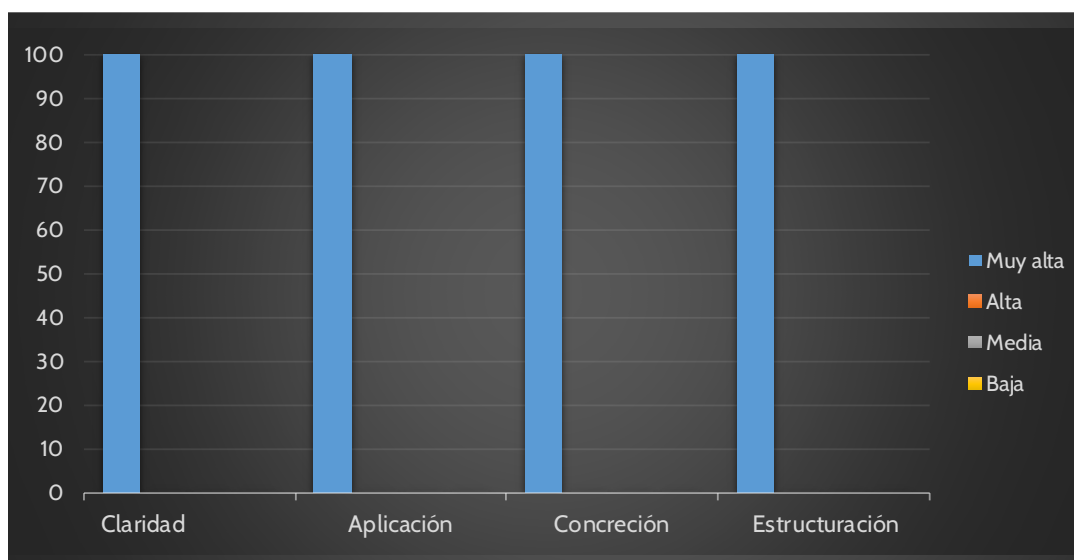
una evaluación de satisfacción, donde se ponderaron “los distintos aspectos que componen la acción formativa propiamente dicha una vez finalizada su impartición, es decir, constituye una evaluación global de la calidad del curso” (Carrascosa, 2011, p. 6). Tal valoración se llevó a cabo en dos momentos, en la primera y última sesión presencial se aplicaron a través de encuestas, respectivamente, la evaluación diagnóstica y la final.

La evaluación diagnóstica buscó obtener información sobre los conocimientos previos de los participantes; identificar un punto de partida para la construcción del conocimiento y la toma de decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de determinar si los docentes estaban familiarizados con los contenidos del curso y los motivos por los cuales participaron.

Respecto a la evaluación final, se centró en la valoración del propio curso, los contenidos, el facilitador, los materiales, recursos (plataforma) y las instalaciones empleadas para identificar si se alcanzaron los objetivos, o bien, los factores que impidieron su logro. Al mismo tiempo, sus resultados posibilitaron analizar la propuesta de formación, los conocimientos previos de los participantes sobre los temas del curso, así como los aciertos y las áreas de oportunidad del trabajo realizado.

Por ejemplo, en la siguiente gráfica puede observarse que todos los aspectos evaluados de los contenidos registraron los puntajes más altos, lo cual invita a suponer que el diagnóstico, rediseño y selección de contenidos fueron procedimientos idóneos y acordes a las necesidades académicas de sus destinatarios.

Gráfica 1. Valoración de los contenidos del curso

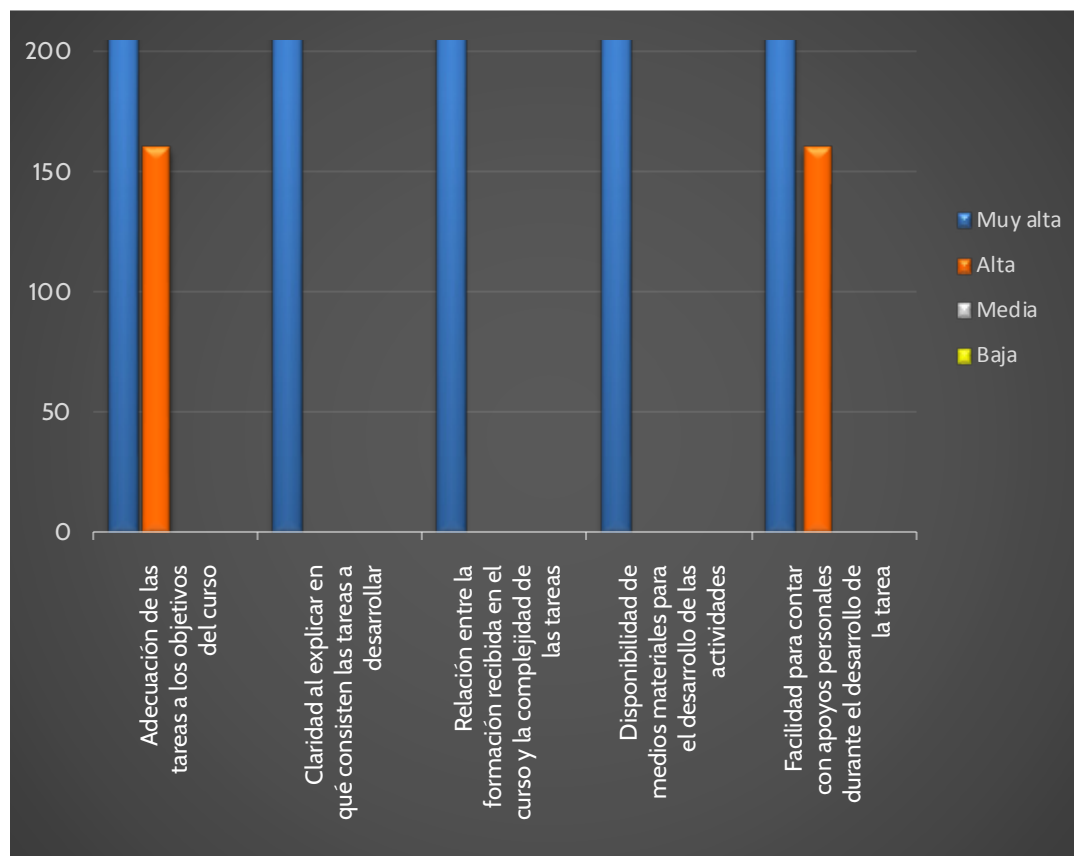


Fuente: Elaboración propia con datos de la evaluación final del curso.

Punto álgido de esta fase de evaluación fue advertir cierto aumento en el dominio de los temas revisados y el conocimiento de los contenidos. Con la implementación de esta propuesta se esperaba que los participantes otorgaran la debida importancia a la práctica reflexiva en su trabajo diario, así como realizaran cambios positivos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación de sus estudiantes y, en general, en todo lo relacionado con su desempeño pedagógico.

Expectativas afortunadamente logradas si se toma en cuenta que cada uno de los aspectos valorados en la encuesta final obtuvo la puntuación más alta, es decir, las excelentes calificaciones en actividades, tareas, recursos y materiales solicitados y utilizados en el programa de formación implementado indican nuevamente aciertos en el desarrollo del curso y la elección del facilitador y el ambiente de aprendizaje.

Gráfica 2. Valoración de actividades, tareas, recursos y materiales



Fuente: Elaboración propia con datos de la evaluación final del curso.

Sin embargo, los hallazgos en el diagnóstico de las necesidades de formación de los docentes veracruzanos de telebachillerato, así como los resultados favorables en la evaluación final de esta propuesta representan todavía mínimas contribuciones al campo teórico y metodológico de tan relevante subsistema de la educación en el país.

Reflexiones finales

La elaboración del diagnóstico, las entrevistas a colegas docentes para conocer sus necesidades e intereses de formación, el diseño, el desarrollo y la evaluación de este curso son experiencias enriquecedoras no sólo para los ámbitos profesional y laboral, sino para nuestro quehacer diario; hecho que nos adentra a la práctica reflexiva.

Si bien los autores de este texto y de la propuesta enfrentamos que nuestro curso no tuviera la demanda esperada, consecuencia de la falta de interés y motivación de los participantes por su formación y actualización –algunos no los consideran relevante si no se refleja en una mayor percepción económica o un cambio de adscripción–, tal circunstancia no nos desalentó, al contrario, la asumimos como una área de oportunidad al ofrecer el curso en modalidad semipresencial, a fin de captar un mayor número de participantes mediante estrategias tecnológicas contemporáneas.

Las fortalezas de esta iniciativa se asientan sobre la misma práctica reflexiva y la auto-

evaluación, las cuales permiten estar mejor preparados como docentes, pues nunca se termina de aprender y la actualización se vuelve una necesidad inaplazable. A la par, los retos son permanentes para el progreso personal y profesional, de allí la trascendencia de un proyecto de formación continua que resulta de las necesidades sentidas por el propio protagonista.

De igual manera, entre los tinos de la presente propuesta de curso destacan el acompañamiento del facilitador y la libertad que brinda la plataforma para distribuir el tiempo como más le convenga al participante. También sus sesiones presenciales resultaron significativas; la de inicio permitió que se conocieran todos los participantes y facilitadores, y se fomentara la comunicación y confianza; mientras, en la sesión de cierre se favoreció la convivencia e intercambio de experiencias, así como la valoración del curso por parte de los docentes participantes.

Si bien un curso no es suficiente para cambiar el trabajo en el aula, sí es un primer paso para alcanzar la práctica reflexiva. Sobre todo, porque el docente no puede dejar de aprender y tampoco debe cerrar los ojos a lo que sucede alrededor. Cada generación, grupo y estudiante son distintos, por ende, la práctica docente debe estar guiada hacia el éxito de la pluralidad, y encontrar fortalezas y áreas de oportunidad para beneficio del futuro de la educación en nuestro estado. ♦

Referencias

Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. (29 de octubre de 2008). Diario

- Oficial de la Federación. México. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_447_competencias_docentes_EMS.pdf
- Campoy, T., y Gomes, E. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos en Pantoja, A. (Coord.) *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS. Recuperado de: <https://upla.edu.pe/wp-content/uploads/2017/12/2-UPLA-Instrumentos-cualitativos-de-datos.pdf>
- Carracosa, M. I. (2011). *Guía del modelo de evaluación de la formación continuada en el CHJ. Unidad de Formación y Calidad*. Andalucía, España: Complejo Hospitalario de Jaén, Consejería de Salud. Recuperado de: <http://www.sspa.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdesalud/chjfiles/pdf/1323779006.pdf>
- Domingo, A. (s. f.). El profesional reflexivo (D. A. Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico. Recuperado de: https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/03/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf
- Imbernón, F. (2016). *Diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación*. España: Editorial Síntesis.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Moreno, E., Vera, P., Rodríguez, R. et al. (s.f.). El trabajo colaborativo como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicado a la enseñanza inicial de programación en el ambiente universitario. Recuperado de: <http://conaiisi.frc.utn.edu.ar/PDFsParaPublicar/1/schedConfs/4/204-481-1-DR.pdf>
- Ortiz G., D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de la Filosofía de la Educación*, 19, 93-110. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Ortiz O., A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Colombia: Universidad de Magdalena. Recuperado de: <https://tallerdelaspalabrasblog.files.wordpress.com/2017/10/ortiz-ocac3b1a-modelos-pedagc3b3gicos-y-teorc3adas-del-aprendizaje.pdf>
- Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/108035/RRODRIGUES_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- SEP. (2018). Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2018. Programa de curso Modelos pedagógicos, cuarto semestre. Recuperado de: <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1142.pdf>
- SEV. (2018). *Prontuario estadístico de inicio de cursos 2018-2019*. Recuperado de: <http://www.sev.gob.mx/servicios/anuario/Prontuarios/ProntuarioInicioCursos2018-2019.pdf>
- Viñas, G. (2015). Los métodos participativos en una enseñanza desarrolladora. Posibles soluciones a sus limitaciones. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(2), 77-87. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000200008