

## **CAPÍTULO X**

### **CONCLUSIONES Y HALLAZGOS**

#### **CONTENIDO**

1. Conclusiones.
  - 1.1. Relativas a la I Etapa de la Investigación.
  - 1.2. Relativas a la II Etapa de la Investigación.
2. Hallazgos.
3. Recomendaciones.
4. Limitaciones.
5. Líneas futuras de investigación.



## 1. CONCLUSIONES

La formación docente es un campo amplio de conocimiento, motivo de estudio y análisis permanente, de tal suerte que está impregnada de múltiples dimensiones y relaciones que convergen el desarrollo de un docente con capacidad de respuesta ante los retos que impone la sociedad actual.

En consecuencia, urge un docente dispuesto a enseñar a pensar y, fundamentalmente, a asumir la enseñanza desde la perspectiva de la complejidad. Un docente que comprenda que la enseñanza trasciende las dimensiones de la transmisión del conocimiento disciplinar, cultural y social. Por tanto, la formación docente es y seguirá siendo un campo de conocimiento inacabado, de gran amplitud y profundidad.

Esta investigación se propuso indagar la contribución de la formación inicial docente en el desarrollo de las competencias reflexivas y críticas de los estudiantes de la Carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira Venezuela. Producto de los hallazgos, se llevó a cabo una propuesta para favorecer el desarrollo de estas competencias. Para ello, se realizó el estudio en dos etapas; la primera dirigida a estudiar la contribución de la formación inicial en el desarrollo de competencias reflexivas y críticas de los estudiantes. En la segunda etapa, la intencionalidad fue diseñar y ejecutar una propuesta de enseñanza reflexiva a través del Programa de Pasantías con la intención de mediar en los futuros docentes la reflexión crítica y la toma de conciencia acerca del aprendizaje permanente como una actitud ante la enseñanza. Sobre la base de los resultados, se presentan las siguientes conclusiones:

## 1.1. RELATIVAS A LA I ETAPA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta etapa se orientó específicamente a recabar información sobre las prácticas, las experiencias de aprendizaje para estimular la reflexión y la crítica en los futuros docentes. Al mismo tiempo, se indagó sobre las estrategias de enseñanza utilizadas por éstos durante las pasantías. Todo ello con la finalidad de conocer las competencias reflexivas y críticas que poseían los estudiantes y la contribución del trayecto de formación en estimular el potencial de cada practicante. Producto del análisis, interpretación e integración de la información, podemos señalar:

- 1.1.1. El modelo académico y el técnico conviven en la formación de los futuros profesores. Esta situación limita el libre albedrío de los estudiantes para manifestar sus capacidades de reflexión crítica. Entre las razones de esta problemática podemos aludir: (a) El plan de estudio está estructurado en una serie de asignaturas, donde Pasantías está ubicada al final de la carrera, lo cual le confiere un carácter aplicacionista. (b) La preponderancia de contenidos relativos a cada asignatura, parece subrayar que los estudiantes de profesores deben aprender los contenidos que han de enseñar, más que comprender la enseñanza. (c) Las estrategias de enseñanza empleadas por los formadores en cada parcela de conocimiento acentúan su carácter transmisivo y su escasa conexión con el mundo real, es decir, los docentes formadores enfatizan en la transmisión de conocimientos, así, se asume que luego, el estudiante hará las conexiones respectivas con la realidad. (d) Un eje de prácticas fragmentado y descontextualizado de la realidad escolar, con escasa o ninguna correspondencia con las demás asignaturas del plan de estudio.

De lo anterior se desprende la evidente y acentuada dicotomía entre teoría – práctica. Se cursan una lista de asignaturas desvinculadas del eje de prácticas, luego se pretende que, al llegar a Pasantías, los estudiantes por sí solos, efectúen las vinculaciones necesarias, cuando durante nueve semestres han sido depositarios de conocimientos. Tal como lo plantea Montero (1996), los procesos formativos deberían ser equivalentes con los retos profesionales. No obstante, el modelo que subyace en la formación inicial sigue aferrado a la transmisión de conocimientos y a su aplicación, quedando de este modo, poco espacio para la reflexión sobre la enseñanza.

- 1.1.2. Las preocupaciones de los futuros docentes se centran en la planificación, aplicación de técnicas y actividades, con escasa reflexión sobre la intencionalidad de la enseñanza y distantes de deliberar sobre sus acciones docentes.
- 1.1.3. Las experiencias de aprendizaje reflexivo más evocadas por los sujetos de investigación fueron las lecturas y las discusiones sobre temas educativos. Ahora bien, la promoción del aprendizaje reflexivo se hace posible cuando los alumnos reflexionan sobre lo que aprenden y cómo lo están aprendiendo. Cabe decir que, piensen sobre lo que aprenden e intensifiquen los procesos metacognitivos. Al respecto, Perkins (1997) revela que los educadores quieren que los alumnos transfieran lo que aprenden a la vida, vale decir, les sea útil lo aprendido, le sirva para afrontar las situaciones y experiencias cotidianas. Sin embargo, hacen muy poco para incentivar la comprensión y reflexión; paradójicamente, afirma “en realidad no tratamos de enseñar lo que queremos que los alumnos aprendan” (pág. 77). Este hecho se corrobora cuando los alumnos declaran

haber recibido una formación predominantemente teórica con escasos espacios para ejercitar el pensamiento y aprender a aprender.

- 1.1.4. La promoción de la reflexión y la crítica como competencias esenciales en el docente de Educación Básica está expresada en el Diseño Curricular de la Carrera (ULA Táchira: 1991) y contrariamente, no se estimula durante la formación. Por consiguiente, en esta I Etapa, se encontró que articular una práctica reflexiva fundamentada en el análisis crítico, que explicita los sustentos subyacentes de las acciones, asuma decisiones destinadas a mejorar y transformar las prácticas profesionales, es una tarea pendiente.

## 1.2. RELATIVAS A LA II ETAPA DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de la I Etapa de la investigación propiciaron la intervención y propuesta de estrategias destinadas a mejorar la situación. De allí, surgió la necesidad de implementar un programa de enseñanza reflexiva en las Pasantías para contribuir con la formación de los futuros educadores. Esta propuesta fue diseñada y ejecutada en dos fases; es decir con veinte estudiantes en el semestre U2004 y posteriormente con once en el semestre A2005. A continuación, se detalla los hallazgos:

- 1.1.1. De los niveles de reflexividad: En la I Fase de la investigación se determinó que los participantes progresaron en los niveles de reflexión, desde una reflexión meramente descriptiva del quehacer docente, donde se priorizaba la narración de la planificación y las acciones con escaso análisis de las mismas, hasta los niveles de reflexión II, donde los análisis daban cuenta de la intencionalidad y

examen de la actuación docente. Por otra parte, se percibieron sutiles avances hacia el nivel de reflexión III, surgiendo así el autoanálisis y autorreflexión, los cuales indican intenciones de mejora. Durante la II Fase, los estudiantes se ubicaron en los niveles de reflexión I y II. Vale decir, que se evidenció mayor progreso en el cuestionamiento de sus acciones y la implementación de acciones orientadas a mejorar. Esta situación se circunscribió específicamente a su labor docente, es decir, se obvió la consideración de las situaciones contextuales que influyen en los procesos educativos. Sin embargo, puede afirmarse que se prosperó en la reflexión sobre la enseñanza.

Sobre esta base es interesante señalar que Ross (1989) en su estudio encontró que los estudiantes oscilaban entre niveles de reflexión bajos y medios. Por otra parte, Lee (2005) afirma que los sujetos que participaron en su investigación fueron reflexivos durante el período de prácticas, aun cuando tuvieron dificultad para desarrollar mayores niveles de pensamiento reflexivo.

Del mismo modo, Zeichner y Liston (1999) alertan acerca de las dificultades que han enfrentado en el programa de enseñanza reflexiva que dirigen en la Universidad de Wisconsin, pero reconocen los avances obtenidos en el programa. Señalan que existen múltiples brechas por resolver, entre ellas, el tiempo de 15 semanas es breve para lograr desprenderse de muchos de los aspectos aprendidos por lo estudiantes, antes de estar dispuestos a aceptar un enfoque más reflexivo de la enseñanza, y quizá, se requiere de mayor compromiso y comprensión del programa de parte de los profesores y los mismos estudiantes. Refiriéndonos a

nuestro estudio en particular, tenemos que uno de los aspectos que incide desfavorablemente en el programa es el régimen semestral de la carrera que tiene una duración de unas 13 ó 14 semanas, y aunado a ello, es en el último semestre que los estudiantes cursan sus pasantías.

A pesar de ello y fundamentados en los hallazgos de estas investigaciones y de este estudio en particular, puede aseverarse que es posible instaurar una cultura reflexiva en la formación inicial de profesores. Estamos concientes de las dificultades presentadas. Sin embargo, podemos afirmar progresos manifestados en mayores niveles de reflexividad de los estudiantes de Pasantías.

1.1.2. De las categorías emergentes producto del análisis e interpretación de la información durante ambas fases, se encontró que los temas preocupantes, debatidos y coincidentes fueron:

a) La valoración de la enseñanza como una actividad reflexiva, promotora de desarrollo de estrategias de autovaloración y reconocimiento de fortalezas y debilidades. También se evidenció una actitud abierta hacia la mejora de la práctica. En otras palabras, las categorías y subcategorías reportan un proceso de deliberación y confrontación con iniciativas de mejora de parte de algunos participantes. Cabe destacar que, la más evidente fue la reflexión posterior a la acción.

b) Del mismo modo, se vislumbra con fuerza la carga emocional en los participantes. Este hecho es relevante porque se hace necesario explicitar y encontrar alternativas para controlar las emociones, de modo que puedan pensar y tomar decisiones adecuadas. En efecto, es necesario educar las emociones para encontrar soluciones a los conflictos.

c) Ambos grupos de participantes coincidieron en la dificultad para precisar los sustentos teóricos que subyacen en su práctica. Aunque es más evidente en la I Fase, también en la II Fase se observa distanciamiento entre teoría práctica y una sobrevaloración de las prácticas como contexto de aprendizaje. Es preciso agregar que en las acciones de los participantes se perciben concepciones teóricas; aun cuando no son concientes, ello no significa que ignoren la importancia de la vinculación teoría - práctica, por el contrario, la consideran relevante.

d) Los participantes en la I Fase, atendieron a la reflexión sobre las estrategias de enseñanza puestas en acción, las describieron y cuestionaron. Sin embargo, durante la II Fase los practicantes explicitaron con mayor claridad la intencionalidad de las mismas, es decir, describieron, confrontaron y reconstruyeron sus acciones, lo cual les facilitó emprender cambios y estimar con los avances, tanto de ellos como docentes como de sus alumnos.

e) La autonomía es una condición polémica para la docencia y en el período de Prácticas se acentúa. Los participantes en ambas fases, advierten escasa autonomía porque se sienten cohibidos para tomar decisiones relativas a los procesos formativos. Así dudan al planificar, evaluar, llevar a cabo situaciones didácticas innovadoras, salvo en escasas excepciones, la mayoría evidencia la necesidad de aprobación, de parte del docente asesor y el tutor de prácticas.

f) En algunos casos, los canales de comunicación con los docentes asesores facilitaron la toma de decisiones consensuadas y compartidas. En otros, por el contrario, se reportaron barreras comunicacionales que empañaron la

fluidez de las acciones y fueron motivo de preocupación por parte de los pasantes, quienes consideraban al docente asesor, un impedimento para innovar, situación difícil de superar en el tiempo de las pasantías.

f) La preocupación por el control del grupo y lo que denominan “disciplina” fue motivo de reflexión en todos los participantes, situación que fue solventada por algunos que en una retrospectiva del curso de las acciones decidieron modificar prácticas y estrategias logrando superar las dificultades de convivencia en el aula. Es una muestra de descripción, confrontación y reconstrucción destinada a encontrar mejoras en las prácticas.

g) En la II Fase de la puesta en práctica de la propuesta, los participantes expresaron actitudes flexibles y promovieron la autocrítica como alternativa para aprender a enseñar. Si bien es cierto que en la I Fase, los practicantes reconocieron los aprendizajes por construir y el compromiso de la carrera, no es menos cierto que se hizo mayor hincapié en estos aspectos en la II Fase. Ejemplo de ello, es la valoración de las estrategias utilizadas para generar reflexión y los aprendizajes adquiridos, como el diálogo y la discusión en las sesiones de trabajo, los diarios, las observaciones y las entrevistas como medios que estimular los niveles reflexivos.

1.1.3. De los resultados del cuestionario. El cuestionario ratifica las expresiones y opiniones de los participantes sobre la viabilidad del programa de enseñanza reflexiva, el cual según sus respondientes, fue aceptable para potenciar la enseñanza reflexiva.

1.1.4. Desarrollo y viabilidad del programa. Las categorías surgidas, los niveles de reflexión alcanzados y el cuestionario, permiten afirmar que la propuesta de

estrategias reflexivas llevada a cabo en el marco del programa de Pasantías contribuyó con el desarrollo de competencias reflexivas y críticas, entendidas como la *movilización* de conocimientos, procedimientos y actitudes para enfrentar las situaciones dilemáticas de las acciones docentes; es decir, poseer saber, saber hacer y saber actuar en un momento determinado, lo cual implica tener capacidades, pero fundamentalmente saber actuar, ponerse en marcha mediante una serie de acciones para hacer frente a los retos de la profesión. (Tejada: 2005). Del mismo modo, puede agregarse en relación con lo académico que la información recogida durante el proceso influyó en la mejora de la formación de los futuros docentes. En relación con su contribución social y profesional se aportan elementos que nos permiten afirmar su pertinencia para el aprendizaje de la enseñanza acorde con la máxima de *aprender a aprender* a lo largo de la vida, condición imprescindible y esperada de los docentes en la actualidad.

## 2. HALLAZGOS

Con base en las conclusiones anteriores, seguidamente se puntualizan los hallazgos que pueden servir para discutir sobre la formación Inicial de los docentes de Educación Básica Integral y la urgencia de emprender los cambios y transformaciones.

- 2.1. Un semestre no es suficiente para potenciar las competencias reflexivas y críticas en los futuros educadores de Educación Básica Integral. La reflexión crítica debería ser una prioridad de todo el eje de prácticas y una intencionalidad explícita de la carrera, impregnando la formación en todos sus componentes.

Nos atreveríamos a señalar que debería ser transversal y recurrente en el trayecto de formación.

- 2.2. La reflexión es una actitud; requiere capacidades personales y competencias profesionales. Tal como lo señalan algunos autores entre ellos, Dewey (1989), la disposición personal contribuye a formar el pensamiento reflexivo. Una de las vías para lograrlo es crear las condiciones que estimulen la curiosidad, la creatividad, la toma de decisiones en los estudiantes. Por otra parte, Perrenoud (2004:62) es enfático al señalar que la práctica reflexiva es “*una relación con el mundo, crítica y autónoma*”. Por consiguiente, continua el autor es una actitud en la cual se renuncia al seguimiento estricto de pautas. En un sentido amplio, se trata de deliberar sobre las situaciones y problemas que se presentan.
- 2.3. Con base en lo encontrado puede afirmarse que se aprende a reflexionar mediante la interacción con la realidad. En efecto, se aprende ejerciendo la reflexión en la práctica. Se trata de incorporar el *habitus*; hacer de las interrogantes una cuestión permanente y, fundamentalmente, provocar actitudes favorables hacia la práctica reflexiva. Para ello, puede recurrirse a diversas estrategias tales como los diálogos e intercambios, las observaciones de la clase y su discusión, los diarios, las entrevistas, entre otras.
- 2.4. Los profesores formadores deben hacer explícita su condición de reflexivos. Por tanto, un programa que tenga como propósito promover la reflexión exige a los formadores ser practicantes reflexivos, de modo que sean testimoniales y modelos de lo que divulgan y consistentes en las acciones emprendidas como profesores.
- 2.5. La condición de estudiantes obnubila la toma de decisiones y la creatividad de cada practicante. Casi siempre, sienten la

fragilidad de sus iniciativas, situación que les cohibe innovar. Frecuentemente, argumentaron sentirse presionados e inseguros, con temor hacia la autoridad del docente del aula, situación que fue mejorando paulatinamente, en algunos casos, una vez que se disiparon las dudas y se clarificó la intención de aprendizaje y mejora derivada de su situación de practicante.

- 2.6. Los encuentros semanales constituyeron los espacios de reflexión crítica sobre las prácticas. Mediante el diálogo intersubjetivo y el espíritu de colaboración cada participante mejoró notablemente. De allí que puede afirmarse que este proceso facilitó la reflexión sobre la enseñanza y vías para mejorar mediante el trabajo colaborativo y la interacción comunicativa.
- 2.7. Las observaciones a cada practicante posibilitaron la reflexión y la crítica constructiva porque se visualizaron las fortalezas y debilidades. Por tanto, afirmamos que la observación es una estrategia relevante para estimular la enseñanza reflexiva siempre que se asuma como el reflejo de la práctica del observado.
- 2.8. En este estudio el uso de diarios constituyó un instrumento para potenciar la reflexión sobre las prácticas y la búsqueda de soluciones a las situaciones dilemáticas que se presentaban en la enseñanza en cuanto los diarios ayudan a comprender la condición de aprendiz permanente del docente. Una de sus limitaciones fue la dificultad de escribir sobre las acciones emprendidas, se alude escaso tiempo para reconstruirlo, cabe preguntarse, ¿será sólo escaso tiempo para escribir y reconstruir las acciones docentes? O ¿acaso la cultura de escribir es una competencia en construcción?
- 2.9. Por último, la evolución y desarrollo de este estudio fue una oportunidad para abstraerse y repensar la formación docente

desde dos funciones fundamentales e interconectadas: la enseñanza y la investigación, lo cual permitió descubrir las concepciones teóricas que guían la práctica de la investigadora y sus implicaciones para los futuros educadores. Así, se intercambiaron inquietudes, se pensó en voz alta con el propósito de reconstruir el proceso y orientarlo hacia la mejora de la propuesta. De tal modo que nos atrevemos a afirmar que esta investigación fue un acto reflexivo y crítico sobre la propia enseñanza de la investigadora.

### 3. RECOMENDACIONES

- 3.1. El tiempo empleado para las Prácticas no puede continuar siendo un semestre reducido a unas 14 semanas aproximadamente. Es perentorio establecer mecanismos y reformas curriculares, que orienten la incorporación real y efectiva de los estudiantes de Educación a los contextos escolares desde los primeros semestres, de modo que puedan experimentar sus ideas sobre enseñar y aprender, reflexionar sobre la complejidad e incertidumbre que involucra la enseñanza. De esta manera, y con base en un marco teórico, los estudiantes podrían deliberar, contrastar y reconstruir la teoría en una suerte de acciones desencadenantes de reflexión y elaboración de proyectos viables en la práctica. Se trata de comprender que ejercer la práctica reflexiva es una condición inherente a la profesión. Por supuesto, se necesita espacio y estancias más prolongadas en las escuelas que faciliten la interacción y construcción de la profesionalidad.
- 3.2. El número de practicantes fue un factor importante a la hora de trabajar con una propuesta de enseñanza reflexiva. Este hecho se manifiesta en la II Fase, en la cual se trabajó con 11

estudiantes y es precisamente en esta II Fase donde se evidenciaron mayores progresos en las competencias reflexivas y críticas. De allí que pudiera afirmarse que un grupo reducido de estudiantes facilita la atención e interacción, individual y grupal. Por tanto, origina mayores oportunidades para la discusión, puesta en común y por ende, generadora de competencias reflexivas.

- 3.3. La implementación de un programa de enseñanza reflexiva requiere el establecimiento de vinculaciones reales y consolidadas entre la Universidad y las Escuelas Básicas. En otras palabras, es prioritario buscar los mecanismos para establecer redes o convenios, en los cuales profesores, estudiantes, directores y autoridades universitarias definan políticas de apoyo y cooperación mutua, transformando los espacios y recursos institucionales en verdaderos lugares para aprender, compartir y reconstruir las teorías educativas orientadas hacia las transformaciones que la sociedad exige y espera de estas instituciones formadoras.
- 3.4. El programa de enseñanza reflexiva desde los primeros semestres de la carrera es viable para fortalecer la reflexión en y desde la práctica. Para ello pueden ponerse en acción diversas estrategias generadoras de reflexión en el trayecto de formación e impulsar el encuentro de los estudiantes con contextos escolares reales en los cuales tengan la oportunidad de experimentar, transferir y emplear estrategias de aprendizajes que les faciliten comprender las implicaciones de la profesión con el aprendizaje y la complejidad. Sin duda, es fortalecer el desarrollo de procesos de pensamiento de alto nivel: creatividad, toma de decisiones, valoración de si mismo; en suma, tener la *certeza de la incertidumbre de enseñar*

**María Auxiliadora Chacón Corzo**

- 3.5. Impulsar el diseño, planificación y ejecución de proyectos de investigación acción que impliquen trabajo colaborativo entre profesores, estudiantes y asignaturas de los diferentes componentes del diseño curricular. En otras palabras, instaurar una cultura de investigación, colaboración y reflexión que involucre a los formadores.
- 3.6. Fundamentados en las recomendaciones anteriores, es prioritario que los formadores asuman la reflexión e investigación como una premisa fundamental, es decir, la formación de profesores reflexivos depende de educadores reflexivos, competentes para confrontar sus acciones, valorarlas y reconstruirlas haciendo explícitos los procesos empleados. Sin duda, que se trata de reinventar las prácticas, de cambiar los esquemas de algunos universitarios acostumbrados al monólogo, a exponer su concepción del mundo y sus conocimientos a quienes permanecen en actitud pasiva en sus cátedras.

#### **4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

- 4.1. Las Prácticas en Pasantías en un semestre de unas 14 semanas constituyeron una limitante a la hora de potenciar la reflexión y la crítica.
- 4.2. Este estudio sólo reporta la perspectiva de los estudiantes practicantes y de la investigadora acerca de la propuesta de enseñanza reflexiva. Es decir, se trata de una mirada sobre un fenómeno complejo y multidimensional. Un fenómeno en el que están inmersos diversos actores, circunstancias y contextos, entre ellos, los docentes de las escuelas básicas, que para efectos de este estudio no fueron considerados, aun cuando reconocemos el invaluable aporte de sus opiniones en relación

con el programa y los participantes. No obstante, fue difícil concertar horarios y espacios para establecer algún tipo de contacto. Esta situación nos obligó a pensar en la ejecución de una II Fase para buscar los mecanismos de valoración de la propuesta con un nuevo grupo, esta vez de once participantes e incorporar otras técnicas e instrumentos como la entrevista y la puesta en marcha de un plan de acción con la intención de otorgar consistencia y credibilidad al estudio.

- 4.3. La inexistencia de vinculaciones formales entre las escuelas y la universidad fue una dificultad, por cuanto no es explícito el compromiso de contribuir con el desarrollo profesional de los docentes en servicio, los tutores y los estudiantes, lo cual disminuye los beneficios de un programa en el cual todos podrían cooperar en aras del crecimiento del colectivo. En algunos casos, los pasantes señalaron la escasa participación de los docentes asesores en el trabajo de los pasantes. En otras palabras, una experiencia que pudo enriquecer el proceso, se convirtió en una relación docente - estudiante practicante, con dos vertientes: una que pudiera llamarse colaboradora y de apoyo y, la otra distante y neutral. Así, varios pasantes expresaron su inconformidad con la actitud del docente asesor, mientras que para otros, afortunadamente, la mayoría la experiencia fue de intercambio y aprendizaje.
- 4.4. El diseño curricular de la carrera en su acción y en su estructura, inhibe la formación del pensamiento reflexivo, por cuanto durante el trayecto de la formación, los estudiantes son escasamente motivados a ejercer la reflexión y la crítica, lo que quiere decir es que las asignaturas predominantemente teóricas aportan por sí solas, pocas oportunidades para ello, situación que agudiza los temores e inseguridades de los pasantes, lo que obliga a invertir parte del tiempo de las pasantías en ayudar

a los estudiantes a vencer sus temores y atreverse a pensar y decidir. Situación que pudiera revertirse si el aprendizaje fuese más contextualizado, se facilitara la interacción con la realidad, la posibilidad para construir y confrontar el conocimiento sobre la enseñanza.

- 4.5. El trabajo en el eje de práctica se ha venido distanciando de su naturaleza; es decir, es imperceptible su contribución como el componente articulador de las demás áreas y asignaturas de la carrera. Paradójicamente, se ha convertido en una asignatura más del plan de estudio con horas teóricas y prácticas que se perciben segmentadas, situación que dificulta la consolidación de competencias para asumir las pasantías desde la visión de la enseñanza reflexiva. Por el contrario, transitar por el camino de la deliberación es una etapa difícil y, paulatinamente, se obtienen logros como los reportados: significa que se trata de un proceso laborioso, cuando los sujetos participantes hacen manifiesta sus dificultades, entonces es prioritario concentrar los esfuerzos para que comiencen a sentirse motivados y se comprometan a trabajar para mejorar. Cuando este transitar, de autoconocimiento y deliberación, comienza está culminando el proceso de prácticas. Situación que sería distinta, si se impulsara la reflexión desde los inicios de la carrera.
- 4.6. El programa se diseña y ejecuta con los estudiantes que están finalizando la carrera, de allí que no es viable valorar su impacto. Esta valoración contribuirían en gran medida a efectuar otros cambios y ajustes, por tanto debe ser iniciado desde los primeros semestres, de modo que se tenga el tiempo y el espacio para apreciar los logros en el futuro inmediato.

## 5. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

- 5.1. Evaluación del impacto de esta propuesta en los participantes, actualmente, profesionales de la docencia. Es decir, estudiar la actitud y el compromiso hacia la enseñanza reflexiva de los egresados que constituyeron los sujetos participantes en la investigación, con la intención de apreciar la actitud que asumen en contextos reales donde se desempeñan como docentes en servicio.
- 5.2. Establecimiento formal de redes entre Escuelas - Universidad, para impulsar el trabajo cooperativo e institucional con la finalidad de apoyar el desarrollo profesional de los docentes en servicio y de los profesores de la universidad e instaurar las bases de un proyecto promotor de la enseñanza reflexiva en los docentes formadores. De modo que los estudiantes de educación experimenten desde el inicio la reflexión sobre la enseñanza a través de sus profesores y tengan la oportunidad de construir su conocimiento de la profesión en contextos escolares reales.
- 5.3. El programa en su diseño y ejecución contempló algunas estrategias de enseñanza reflexiva: diarios, observaciones, diálogos intersubjetivos y entrevistas, de una prolífica y amplia lista de estrategias. A futuro, sería muy conveniente, profundizar en el estudio y análisis de su pertinencia, así como, en la incorporación de otras, tales como historias de vida, metáforas, dilemas, diseño, ejecución y evaluación de proyectos de innovación susceptibles de valorarse bajo el prisma de la reflexión y la puesta en escena de las mejoras. Es decir, ampliar la perspectiva con la finalidad de construir un Programa de Enseñanza Reflexiva para la carrera.

- 5.4. La incorporación de los proyectos de investigación acción como estrategia de enseñanza reflexiva exigen la incorporación de todos los implicados. En otras palabras, es necesario propiciar la intervención activa de los profesores asesores en éstos. En otra palabras, invitarles a incorporarse en un trabajo colaborativo que influiría en su desarrollo profesional.