Formación Universitaria
Vol. 15(3), 119-132 (2022)
http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300119

La práctica reflexiva en la práctica pedagógica de dos licenciaturas en educación física: narrativas de docentes en formación

Germán Gaitán-Pedraza, Diego F. Villamizar y John J. García-Díaz
Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Bogotá D.C., Colombia.
(correo-e: ggaitanpedraza@gmail.com; diego.villamizar@uniminuto.edu; seilla4@gmail.com)

Recibido Dic. 27, 2021; Aceptado Mar. 1, 2022; Versión final Mar. 30, 2022, Publicado Jun. 2022

Resumen

El objetivo de este trabajo fue determinar las experiencias durante la práctica pedagógica de docentes en formación de dos licenciaturas en educación física en relación con la práctica reflexiva. Esta investigación se llevó a cabo en la ciudad de Bogotá (Colombia), fue cualitativa-descriptiva y el método utilizado fue el narrativo. La técnica de investigación y análisis fue la entrevista estructurada y el análisis de contenido. Los resultados revelaron que lo más significativo de cada categoría teórica son los objetivos de clase, el desarrollo de contenido, la planeación y la reflexión sobre la práctica. Se concluye que las experiencias en la práctica pedagógica están relacionadas con: 1) la formación profesional, puesto que enlaza teoría, confianza y resolución de imprevistos, 2) la capacidad del acto reflexivo para desarrollar el pensamiento crítico y autocrítico, y 3) los actores sociales inmersos en el hecho educativo para que estos reflexionen sobre el quehacer docente.

Palabras clave: práctica pedagógica; práctica reflexiva; educación física; docente en formación

Applying reflexive practice into pedagogical practice in two physical education degree programs: narratives of teachers in training

Abstract

The main objective of the present study is to characterize the experiences of teachers in training during their pedagogical practice when applying reflexive practice. The sample consists of teachers in training enrolled in two different physical education degree programs from the city of Bogotá (Colombia). The methodology is narrative, qualitative, and descriptive. The analysis techniques applied are structured interview and content analysis. The results show that the most significant theoretical categories are course objectives, content development, planning, and reflection on practice. It is concluded that experiences in pedagogical practice are related to: 1) professional training, since it links theory, confidence, and resolution of unforeseen events; 2) reflective capacity to develop critical and self-critical thinking; and 3) social actors immersed in education that reflect on teaching tasks.

Keywords: pedagogical practice; reflective practice; physical education; teacher training

INTRODUCCIÓN

La práctica reflexiva hace referencia a la forma en la que el sujeto puede llegar a pensar en sí mismo y pensarse a los otros desde la dimensión educativa, específicamente en los procesos de enseñanza aprendizaje, y se configura en una herramienta que posibilita a los maestros afrontar de manera apropiada las particularidades de la realidad que emergen en el aula (Verástegui, y González, 2019). Así pues, este estudio concibe la práctica en los docentes en formación de la licenciatura en educación física y la necesidad de articularla con los componentes teóricos, necesarios para resolver, posibles imprevistos surgidos en el accionar educativo. De esta manera, el acto reflexivo, puede emerger en ellos, para generar la formación del pensamiento crítico, que, a su vez, permite que la práctica pedagógica en relación con la práctica reflexiva permee a quienes intervienen en el acto educativo, para que mediten sobre su quehacer docente.

Schön (1998) señala que la práctica reflexiva tiene tres momentos para su comprensión: el conocimiento en la acción, la reflexión en y durante la acción y la reflexión sobre la acción. El primer momento es el conocimiento en la acción que se refiere al estudio y planteamiento de diferentes teorías con las que el docente piensa su práctica y expone a través del acto educativo. El segundo momento es la reflexión en y durante la acción, que hace referencia a los momentos en los que el docente se expone a través de su práctica en aquellos escenarios reales en los que se establecen relaciones entre la didáctica, el conocimiento y el estudiante (Perrenoud, 2014). Lo que en palabras de Schön (1998) permitiría vivenciar el proceso de reflexión.

Finalmente, el tercer momento es la reflexión sobre la acción, caracterizado por ser el más importante, pues, es allí donde el docente realiza la reflexión sobre su clase y surge como un proceso de pensamiento riguroso sobre las acciones desarrolladas, es la evaluación de su práctica pedagógica. En relación con esto, la investigación de Cubero et al. (2020) sobre la práctica pedagógica permite establecer que existe un interés por parte de los maestros de generar relaciones entre las estructuras teóricas y la práctica docente (Cubero et al., 2020) con el fin de mejorar los procesos de reflexión frente a su quehacer profesional (Cigala et al., 2019) y de saber cómo esto repercute de manera adecuada en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, se han llevado a cabo investigaciones en instituciones de educación superior que buscan gestar un compromiso con el ejercicio profesional en los docentes en formación, para favorecer a través de los procesos educativos la planificación y la puesta en escena de métodos que los lleven a la autorreflexión y análisis de su práctica (Fletcher et. al. 2019; Karlsson y Nilsson, 2019). No obstante, entre las particularidades de los diferentes estudios, aparece que, la práctica reflexiva no es un ejercicio orientado únicamente a los docentes, también se busca desarrollar las habilidades analíticas y contemplativas en los estudiantes (Donohoe, 2019). Para ilustrar lo anterior, la pesquisa de Sari et. al., (2021) centra su interés en los docentes en formación, en la que se implementan métodos que permiten, desde diversas estrategias de observación y análisis del entorno, mejorar las prácticas pedagógicas y que estas, por un lado, sean orientadas por acciones con efectos positivos en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes y, por otro lado, que desarrollen en ellos habilidades de reflexión (Antonio, 2020). También, se encontró un estudió dirigido a docentes en ejercicio, que buscaba mejorar la capacidad de manejo de las herramientas tecnológicas, por lo que utilizan como estrategia eficaz la implementación de prácticas reflexivas.

De igual manera, en las investigaciones de Playsted (2019) y Coutts (2019) realizadas a docentes en ejercicio que se han interesado por la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, a través de realizar una mirada profunda a su práctica pedagógica, se halló que reflexionar de una manera crítica sobre las decisiones pedagógicas que se han tomado permite que la relación entre el docente y el estudiante aporte a la construcción de habilidades colaborativas y argumentativas. En este mismo sentido, Lubbe y Botha (2020) en su pesquisa acerca del valor reflexivo de la práctica de formadoras de educadores que asumen el rol de investigar su propia práctica a partir de las experiencias vividas, encontró que la evaluación crítica reflexiva puede mejorar su teoría y los procesos de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes.

Por otro lado, estudios sobre la práctica reflexiva han reflejado que, las experiencias de los maestros han sido fundamentales (Rodríguez-Pérez, 2019) para ponerse en el lugar del otro desde el escenario de la reflexión crítica (Gindin et al., 2021), esto les posibilitó afrontar sus miedos (Prasad, 2021) por ser aceptados desde su rol a través de procesos de observación que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje de los maestros y los estudiantes a partir de una mirada a los planes de estudio (Clark et al., 2021; Leering, 2019). En este aspecto, la investigación de Martínez (2020) es similar frente al propósito de incrementar la reflexión sobre la práctica desarrollada, puesto que favorece los procesos de enseñanza aprendizaje en la formación del profesorado.

En definitiva, las anteriores investigaciones convergen en la pretensión de mejorar los procesos de enseñanza de los docentes guías y el aprendizaje de los docentes en formación que cursan práctica pedagógica en sus

respectivos programas. Por consiguiente, este artículo tiene por objetivo determinar las experiencias en la práctica pedagógica de los docentes en formación de dos licenciaturas en educación física de la ciudad de Bogotá en relación con la práctica reflexiva. Todo ello en el contexto del proyecto: caracterización de la práctica pedagógica de los estudiantes de educación física de la Corporación Universitaria Minuto de Dios RBUVD y de la Universidad Pedagógica Nacional.

METODOLOGÍA

Esta investigación es cualitativa (Akin, y Ok, 2021) al considerar el sentido, el significado y la conciencia del acto de enseñar en el proceso educativo de los estudiantes de dos universidades en Bogotá D.C. en el contexto de la práctica pedagógica, y acepta como marco interpretativo la perspectiva fenomenológica hermenéutica (Casafont et al., 2021; Pérez et al., 2019), en la medida en que indaga las percepciones de aquellos actores educativos resultado de las experiencias vividas en la formación de los futuros docentes. El método utilizado fue el narrativo toda vez que este estudio rescata las vivencias de los estudiantes y analiza dichas experiencias, la técnica de investigación implementada fue la entrevista estructurada, que se aplicó de forma virtual, para comprender las realidades en contexto, la cual facilita la reconstrucción de los relatos. El tratamiento de los datos se realizó a través de la técnica de análisis de contenido.

La práctica pedagógica en Colombia está enmarcada legal y contextualmente por la resolución No 18583 del 15 de septiembre de 2017 (MEN, 2017), dicho documento establece los parámetros básicos para su implementación en las licenciaturas. Los participantes del estudio eran estudiantes de séptimo semestre pertenecientes a dos instituciones de educación superior que fundamentan su práctica pedagógica a través de los postulados de la práctica reflexiva de Schön (1998). Se constituyó una muestra total de 80 estudiantes de licenciatura en educación física, recreación y deporte, 39 participantes (16 mujeres y 23 hombres), con edades entre los 19 y 25 años, de séptimo semestre del periodo académico 2020 – 2 y 41 participantes (10 mujeres y 31 hombres), en edades entre los 18 y 38 años, de séptimo semestre del periodo académico cuatrimestral 2021 – 1.

RESULTADOS

A continuación, la tabla 1 presenta los resultados de las narrativas de los estudiantes pertenecientes a las dos universidades. Se realizó un análisis categorial del discurso, lo que permitió organizar los datos en: las categorías teóricas (conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y, reflexión sobre la acción), entendidas a manera de eje orientador del análisis; la familia semántica, que se concibe como la base categorial que, a su vez, se constituye por categorías emergentes; y la frecuencia y el porcentaje, en forma de número de apariciones halladas del concepto o frase en el discurso. Asimismo, en los relatos se evidencian tres roles a saber: docente en formación (estudiante que pertenece a las universidades objeto de estudio), docente guía (docente que orienta los espacios académicos de práctica pedagógica) y estudiante (población objeto de los procesos de enseñanza aprendizaje).

Tabla 1. Frecuencia de la categoría conocimiento en la acción

Categorías Teóricas	*Familia Semántica*	*Categorías Emergentes*	*Frecuencia y porcentaje*
Conocimiento en la acción	Reflexión educativa	Reflexión sobre los procesos de enseñanza aprendizaje	7 (26.92 %)
		Reflexionar sobre la práctica y la selección de contenidos	5 (19. 23%)
		Reflexión sobre el qué y el para qué de la enseñanza	3 (11.53%)
		Reflexión sobre la praxis	3 (11.53%)
		Reflexión educativa	8 (30.79%)
	Sentir del estudiante	La pedagogía y estudiantes	4 (100%)
	Saber disciplinar del docente	Construcción del conocimiento	1 (3.02%)
		Desarrollo de contenido	22 (66.6%)
		Docente de institución escolar	5 (15.1%)
		Objetivos de clase	5 (15.1%)
	Procesos de enseñanza aprendizaje	Aprendizaje de estudiantes	5 (35.7%)
		Aprendizajes en clases de la universidad	2 (14.2%)
		Objetivos de aprendizaje del estudiante	1 (7.3%)
		Proceso formativo	6 (42.8%)
	Planeación de clase	Evaluación diagnóstica	2 (2.8%)
		Evaluación de aprendizajes	3 (4.36%)
		Objetivos de clase y desarrollo de contenido	35 (50.7%)
		Organización y orden de la clase	28 (40.5%)
		Innovación pedagógica	1 (1.46%)

Conocimiento en la acción

La tabla 1 presenta los resultados de la categoría teórica conocimiento en la acción, que, en el discurso de los docentes en formación, posibilitó la construcción de cinco familias semánticas (FS), para comenzar, la reflexión educativa, que se configura por cinco categorías emergentes, estas son: 1) "reflexión educativa" (30.79%), aquí, la planeación resulta ser un componente fundamental pues, en ella se integra el qué, por qué y para qué de la práctica educativa, brindándole al docente en formación la posibilidad de desarrollar los contenidos propuestos de una manera acertada y la comprensión de los alcances de los estudiantes; 2) la "reflexión sobre los procesos de enseñanza aprendizaje" (26,92%), se concibe como el escenario que le permite al docente en formación tener una orientación organizativa sobre el acto educativo, buscando así, las formas más acertadas de desarrollar el conocimiento en el estudiante.

También, 3) "reflexionar sobre la práctica y la selección de contenidos" (19. 23%), hace referencia a un proceso continuo de observación del docente en formación, orientado a reconocer desde los procesos evaluativos los aprendizajes de los estudiantes para así, realizar ajustes en la selección de contenidos que favorezcan el desarrollo del conocimiento; 4) "reflexión sobre el qué y el para qué de la enseñanza" (11.53%), que relaciona los momentos particulares de la clase, partiendo de un escenario diagnóstico que le permita al docente en formación direccionar los contenidos disciplinares en aras de generar nuevos conocimientos a partir de la libertad de participación de los estudiantes; y 5) "reflexión sobre la praxis" (11.53%), comprendida como la posibilidad de ampliar las dimensiones del ser humano desde escenarios de reflexión mediadas por la praxis, siendo la observación un mecanismo que permite revisar y ajustar posibles mejoras a la planeación de futuros encuentros pedagógicos. Por su parte, el sentir del estudiante (FS), se constituye por una categoría emergente, que es: "la pedagogía y estudiantes" (100%), que comprende el desarrollo de una clase apropiada que cumpla con los objetivos propuestos y capte la atención de los estudiantes.

Así mismo, el saber disciplinar del docente (FS) se conforma por cuatro categorías emergentes, entendidas como: 1) "desarrollo de contenido" (66,6%), es interpretado con la planeación pedagógica en donde la organización, permite prever lo qué podría llegar a suceder en cada aspecto de la clase, posibilitando así alcanzar los objetivos propuestos con los estudiantes; 2) "docente de institución escolar" (15,1 %), entendido como el tiempo de experiencia que tienen los docentes en formación de los programas de educación física en instituciones educativas; 3) "objetivos de clase" (15,1%), que hace referencia a la planeación como proceso pedagógico necesario por parte del docente en formación para alcanzar los objetivos propuestos; y 4) "construcción del conocimiento" (3,02%), concebida como un proceso configurado por metodologías y didácticas que permiten la construcción del conocimiento para el estudiante.

Por su parte, los procesos de enseñanza aprendizaje (FS) se configura por cuatro categorías emergentes; 1) "proceso formativo" (42,8%), que se relaciona con la planeación y objetivos de clase, siendo una estrategia que permite identificar las necesidades, dificultades y fortalezas de los estudiantes y así mejorar su proceso formativo; 2) "aprendizaje de estudiantes" (35,7%), que se comprende desde el reconocimiento particular realizado por el docente en formación del contexto, lo que le permite planificar el encuentro pedagógico orientado a partir del planteamiento de unos objetivos que buscan el fortalecimiento de los estudiantes, así como, un crecimiento profesional; 3) "aprendizajes en clase de la universidad" (14,2%), entendidos como aquellos aprendizajes y conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas vistas durante el proceso de formación; y 4)"objetivos de aprendizaje del estudiante" (7,3%), concebido como la posibilidad que tiene el docente en formación para cumplir los objetivos desde la planeación del encuentro pedagógico.

Continuando con lo anterior, la planeación de clase (FS) se estructura por cinco categorías emergentes entre las que se encuentran; 1) "objetivos de clase y desarrollo de contenido" (50,7%), es concebido desde la planeación, pues, allí el docente en formación tiene la oportunidad de seleccionar los contenidos que va a desarrollar en aras de alcanzar los objetivos propuestos desde la implementación de didácticas y procesos pedagógicos que acerquen al estudiantado desde el fortalecimiento y potenciación de nuevas habilidades con el conocimiento; 2) "organización y orden de clase" (40,5%), en donde la planeación figura como un elemento que le permite al docente en formación establecer una propuesta metodológica y un orden en el desarrollo de los contenidos, posibilitando el alcance de los objetivos y así, potenciar el desarrollo del estudiante.

Además, 3) "evaluación de aprendizajes" (4,36%), se configura como un espacio de formación en el que se ponen a disposición los elementos pedagógicos necesarios para realizar el seguimiento de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes; 4) "evaluación diagnóstica" (2,8%), es entendida como el proceso de observación evaluativa de la población por parte del docente en formación para identificar posibles fortalezas y falencias que le sirvan como eje pedagógico para la planificación de los contenidos a desarrollar; y 5) "innovación pedagógica" (1,46%), refiere a la planeación y aspectos metodológicos tenidos en cuenta por parte del docente en formación para hacer de los encuentros pedagógicos escenarios dinámicos que permitan el aprendizaje de los estudiantes. La tabla 2 presenta los fragmentos discursivos de los docentes en formación sobre la categoría conocimiento en acción.

Tabla 2. Fragmentos discursivos de los estudiantes sobre conocimiento en la acción.

Fragmentos
En el ámbito pedagógico, la planeación de clase es fundamental, un docente no puede impartir una clase sin tener claros unos objetivos, un desarrollo y un fin. Por más que domine el tema o tenga interacción con los estudiantes, la planeación debe estar presente, así le brinda a los estudiantes y a él mismo una seguridad en lo que se hace y lo que se aprende, con un rumbo fijo, y no improvisando al paso.
Primero que todo, es muy importante porque se destacan aspectos que se van a presentar en la clase, que se tienen en cuenta en el aprendizaje y la retroalimentación que el docente realice con sus estudiantes, planear una sesión de clase es compartir el conocimiento y la sabiduría hacia ellos.
El medio o metodología para el cumplimiento de los objetivos debe captar la atención de los estudiantes.
La planeación de la clase es fundamental, ya que nos permite tener una mejor claridad de los momentos a la hora de impartir la sesión de clase, permitiendo al docente tener un manejo de los alumnos y una apropiación del tema pertinente.
Tendría en cuenta principalmente ser flexible con los estudiantes, ver necesidades, dificultades y fortalezas, en base a eso realizaría la planeación de clase para realizar un mejor proceso formativo.
Primero debo tener claro que objetivos y que quiero alcanzar con la sesión, posterior a esto planificar la temática con tiempos, lúdicas y dinámicas, reconocer al estudiante e identificar que falencias tiene y como fortalecerlas con dicho tema propuesto para la clase.
Mejora la calidad educativa, ya que el docente a la hora de planificar tiene claro que temas se van a tratar en la sesión, también se reconoce allí cuales son los objetivos de la clase, y con esto potenciar el desarrollo del estudiante para que sea consciente de su proceso en cada momento.
La planeación para la clase es importante, ya que se debe tener un proceso jerarquizado y consecuente por cada tendencia a trabajar para conseguir un resultado óptimo en la disciplina o ciencia. Cabe resaltar que se debe tener una perspectiva de opciones en las planeaciones por si ocurren cambios en el medio a trabajar y emplear.

Reflexión en y durante la acción

Así mismo, la tabla 3 presenta los resultados de la categoría teórica reflexión en y durante la acción, que abre la posibilidad de ubicar siete familias semánticas (FS).

Tabla 3. Frecuencia de la categoría reflexión en y durante la acción

Categorías Teórica	*Familia Semántica*	*Categorías Emergentes*	*Frecuencia*
Reflexión en y durante la acción	Proyección profesional	Didáctica	3 (100%)
	Reflexión educativa	Transformación de la práctica	2 (25%)
		Reflexión	1 (12.5%)
		Reflexión sobre la enseñanza	1 (12.5%)
		Reflexión sobre la práctica	4 (50%)
	Práctica Reflexiva	Adaptación y transformación de la práctica	18 (51.4 %)
		Práctica	3 (8.5 %)
		Práctica creativa	1 (2.9 %)
		Práctica pedagógica	3 (8.5 %)
		Reflexión pedagógica	7 (20 %)
		Prácticas pedagógicas flexibles	3 (8.7 %)
	Sentir del estudiante	Desarrollo del estudiante	1 (4.8%)
		Emociones	13 (66.7%)
		Práctica	6 (28.5 %)
	Saber disciplinar del docente	Conocimiento disciplinar	2 (10.4%)
		Contenidos académicos	2 (10.4%)
		Creatividad	11 (57.8%)
		Planeación	1 (5.5%)
		Estrategias didácticas y pedagógicas	2 (10.4%)
		Saber pedagógico el docente	1 (5.5%)
	Proceso de enseñanza aprendizaje	Metodología de enseñanza	2 (10.5 %)
		Estrategias y experiencias	11 (57.8%)
		Práctica pedagógica	1 (5.3%)
		Aprendizaje cooperativo	1 (5.3%)
		Descubrimiento guiado	1 (5.3%)
		Objetivos de aprendizaje	1 (5.3%)
		Oportunidad de aprendizaje	2 (10.5 %)

Tabla 3: continuación

Categorías Teórica	*Familia Semántica*	*Categorías Emergentes*	*Frecuencia*
Reflexión en y durante la acción	Planeación de clase	Evaluación de procesos de aprendizaje	3 (5.2%)
		Evaluación diagnóstica de los estudiantes	1 (1.8%)
		Objetivos	7 (12.2%)
		Práctica pedagógica	1 (1.8%)
		Adaptación y transformación de la práctica	1 (1.8%)
		Planeación	43 (75.4%)
		Sentir del estudiante	1 (1.8%)

Para iniciar, la proyección profesional constituida por una categoría emergente denominada “didáctica” (100%), hace referencia a aquellas estrategias pedagógicas utilizadas por el docente en formación para compartir de una manera idónea y clara los conocimientos y contenidos propuestos y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. También se encuentra la reflexión educativa (FS), conformada por cuatro categorías emergentes, como lo son: 1) “reflexión sobre la práctica” (50 %), entendida como el momento de reflexión que tiene el docente en formación sobre las debilidades del encuentro pedagógico, siendo esta la oportunidad de mejorar la planeación y realizar los ajustes que le permitan al estudiante acercarse al conocimiento; 2) “transformación de la práctica”, (25%), que, articulada a la planeación de clase, le permite al docente en formación solventar los posibles cambios que emerjan durante el encuentro y fortalecer la práctica; 3) “reflexión” (12,5 %), como posibilidad de generar diálogos entre el docente en formación y estudiante en aras de llegar a reflexiones que incentiven nuevos aprendizajes; y 4) “reflexión sobre la enseñanza” (12,5 %), entendida como las estrategias utilizadas por el docente en formación para fomentar la participación de los estudiantes y generar espacios de reflexión sobre los aprendizajes del encuentro.

Por su parte, la práctica reflexiva (FS), se configura por seis categorías emergentes, como lo son: 1) “adaptación y transformación de la práctica” (51,4%), que se relaciona con el aspecto de la planeación, el cual le permite al docente en formación prever todo lo que puede llegar a suceder durante el desarrollo de la clase. Esta situación, a su vez, posibilita adaptarse a los cambios particulares del contexto, sin perder los objetivos establecidos inicialmente y brindando la experiencia necesaria para mejorar la práctica docente; 2) “reflexión pedagógica” (20%), se comprende desde el qué y para qué de la enseñanza, adicional a ello, parte de la posibilidad de generar espacios de articulación teórico prácticos en donde se permita la retroalimentación de los procesos vivenciados durante los encuentros pedagógicos, permitiendo así, la participación e interacción, elementos necesarios para alcanzar los objetivos de clase.

Así mismo, 3) “práctica” (8,5 %), entendida como el manejo disciplinar que el docente en formación tiene de los contenidos pedagógicos y la manera cómo logra articularlos desde lo teórico práctico, facilitando así el proceso de enseñanza aprendizaje; 4) “práctica pedagógica” (8,5 %), que según el discurso de los docentes en formación transita alrededor del saber disciplinar, fundamental para generar la articulación entre la teoría y la práctica; 5) “prácticas pedagógicas flexibles” (8,7%), que se configura desde la planeación y la posibilidad que le da al docente en formación de ajustar la práctica pedagógica a las diversas condiciones que puedan emerger durante el desarrollo de la clase; y 6) “práctica creativa” (2,9%), relacionada con el manejo de la clase por parte del docente en formación, que ejerce como resultado de diversas situaciones y experiencias.

Continuando con los anterior, el sentir del estudiante (FS), está conformado por tres categorías emergentes: 1) “emociones” (66,7 %), comprendida como el estado de calma y relajación que debe tener un docente en formación a la hora de sortear las diferentes situaciones que se pueden presentar durante el desarrollo de su práctica pedagógica; 2) “práctica” (28.5 %), el manejo de clase que demuestra el docente en formación cuando se le presentan eventualidades que pueden alterar la planeación del encuentro, siendo la experiencia, la que le da la posibilidad de adaptarse sin perder el objetivo propuesto; y 3) “desarrollo del estudiante” (4,8%), aquí se contempla el estadio biológico de desarrollo del sujeto, lo que le permite al docente en formación implementar acciones pedagógicas orientadas a potenciar al estudiante.

Además, el saber disciplinar del docente (FS), se establece por seis categorías emergentes, para comenzar: 1) “creatividad” (57,8%), se relaciona con el ingenio que debe tener el docente en formación al momento de desarrollar la clase, en este sentido, está característica le permite afrontar de manera pertinente los diferentes factores sorpresa que se pueden presentar, así como mantener la atención de los estudiantes y alcanzar los objetivos propuestos manteniendo la atención en los procesos de enseñanza aprendizaje; 2) “conocimiento disciplinar” (10,4%), hace referencia al manejo que tiene el docente en formación de los conceptos, lo que, a su vez, permite ajustarse ante imprevistos surgidos en la práctica desde alternativas didácticas; 3) “contenidos

académicos" (10,4%), se entiende como aquellos factores sorpresa que emergen durante el desarrollo de los encuentros pedagógicos y la manera cómo el docente los integra a los temas propuestos sin perder el hilo de la clase.

También, Quinto, "estrategias didácticas y pedagógicas" (10,4%), que permiten atender a los posibles cambios que se den durante la clase para alcanzar el objetivo planteado; 5) "planeación" (5,5%), en este sentido, el análisis es esencial para comprender las necesidades de los estudiantes y posibilita la generación de alternativas que respondan a los factores hallados; y 6) "saber pedagógico del docente" (5,5%), que se entiende desde el conocimiento disciplinar que tiene el docente en formación, lo que a su vez, posibilita generar didácticas orientadas a incentivar la participación de los estudiantes desde la formulación de preguntas.

Sumado a lo anterior, proceso de enseñanza aprendizaje (FS), que se conforma por siete categorías emergentes, que son: 1) "estrategias y experiencias" (57,8%), se concibe desde las estrategias y experiencia que se generan en el proceso formativo, en dónde, la relación con diversos autores y teorías brinda la posibilidad de comprender cómo la proximidad con el aprendizaje se debe realizar de una manera progresiva y, cómo la participación de los estudiantes se genera en la medida que, el docente en formación utilice las problemáticas de la cotidianeidad para incentivar ideas que lleven a su resolución; 2) "metodología de la enseñanza" (10,5%), comprendida desde el componente secuencial y progresivo que conserva el orden y el objetivo establecido; 3) "oportunidad de aprendizaje" (10,5%), parte de la premisa de que, las diferentes situaciones adversas que se presenten durante el encuentro pedagógico se pueden orientar hacia la consecución de los objetivos propuestos.

Así mismo, 4) "práctica pedagógica", (5,3%), aquí el docente en formación construye desde su experiencia la esencia del acto educativo que les permite una interacción dinámica a los estudiantes con el saber; 5) "aprendizaje cooperativo" (5,3%), entendido como, la interacción que tienen los involucrados en el acto educativo y que permiten una proximidad con el conocimiento; 6) "descubrimiento guiado" (5,3%), situado como un estilo de enseñanza que acerca al estudiante con el conocimiento a través de dinámicas lúdicas; y 7) "objetivos de aprendizaje" (5,3%), hace referencia a las diferentes estrategias didácticas que puede llegar a utilizar el docente en formación para compartir los temas seleccionados con los estudiantes, acercarlos a nuevos aprendizajes y mantener la atención de estos.

Continuando con lo anterior, planeación de clase (FS) está conformada por siete categorías emergentes, estas son: 1) "planeación" (75,4%), que se concibe como un elemento fundamental en el contexto educativo, pues, allí, el docente en formación realiza una exploración del contexto lo que le posibilita la estructuración de sus clases de acuerdo con el objetivo establecido inicialmente, asimismo, le brinda la posibilidad de afrontar posibles inconvenientes que se lleguen a presentar, ajustando su práctica pedagógica sin perder el horizonte formativo de sus estudiantes; 2) "objetivos" (12,2%), que se configuran a la manera de cómo el docente en formación le relaciona a sus estudiantes qué se quiere lograr en la propuesta de cada encuentro pedagógico, partiendo de allí, expone una serie de didácticas que afiancen el proceso de enseñanza aprendizaje, que permitan alcanzar lo propuesto.

Por su parte, 3) "evaluación de procesos de aprendizaje" (5,2%) hace referencia al proceso que lleva cada docente en formación para proponer nuevas alternativas que permitan su optimo desarrollo; 4) "evaluación diagnóstica de los estudiantes" (1,8%), la cual permite al docente en formación tener conocimiento del grupo y generar posibles modificaciones a la planeación; 5) "práctica pedagógica" (1,8%), que es entendida desde lo qué se quiere lograr durante el encuentro pedagógico y la didáctica que utiliza el docente en formación para compartir los conocimientos y mantener la atención de los estudiantes; 6) "adaptación y transformación de la práctica" (1,8%), que se relaciona con los momentos por los cuales puede transitar una clase y la preparación que debe tener el docente en formación para afrontar cada uno de ellos sin perder el objetivo propuesto; y 7) "sentir del estudiante" (1,8%), entendida como las acciones que debe asumir el docente en formación cuando inicia un encuentro pedagógico, siendo la calma el factor determinante que le permite resolver los posibles inconvenientes que puedan llegar a surgir. La tabla 4 presenta los fragmentos discursivos de los docentes en formación sobre la categoría reflexión en y durante la acción.

Tabla 4. Fragmentos discursivos de los estudiantes sobre reflexión en y durante la acción.

Fragmentos
Considero de suma importancia la motivación, persuadir y buscar estrategias para motivar al estudiante al proceso de enseñanza. Por otro lado, la asociación de conceptos, asociar lo que se aprende con la vida. La competencia también me parece una estrategia que puede ser utilizada para dicho proceso y la repetición
La solución es tratar de comprender la situación que impide desarrollar lo planeado, preguntar, investigar de manera rápida y convertir todo al beneficio de la clase, puede ser que la oportunidad de hacer algo mejor que lo planeado se esté dando.

Tabla 4: continuación

Fragmentos
En el desarrollo práctico de la planeación el docente tiene la capacidad de moldear esa planeación si así lo necesita para que haya un mejor entendimiento y comprensión de los estudiantes. Estos cambios inesperados se ilustran al constante de la clase, analizando que se podría emplear para obtener el resultado que se quiere, hacia una experiencia cómoda en los estudiantes.
Para desarrollar un buen proceso de enseñanza y aprendizaje hay que tener claro ¿qué se va a enseñar?, el ¿para qué? y el ¿por qué?, de cada temática de la sesión.
Siempre debemos tratar de mantenernos en calma, si es necesario tomarse un tiempo relajarnos y meditar si el tema que tenemos es el indicado o de que otra manera se pueda explicar, también es bueno tener un plan b, c en tal caso de anomalías o sorpresas.
Con paciencia y de la mejor manera explicando para que los estudiantes desarrollen sus habilidades y nosotros cumplamos el objetivo de la clase del día.
Considero que una de las características que debe tener un docente, es ser ingenioso con ese factor sorpresa, no dejar que la clase se tornó monótona ni aburridora, tener esa chispa para generar nuevos ambientes, también darle la oportunidad al grupo de exponer sus gustos.
Las mejores estrategias se tienen a través de la experiencia, claro está, los grandes autores y representantes de la pedagogía, la didáctica y la educación nos muestran caminos que podemos tomar, pero somos nosotros quienes construimos nuestra esencia en el acto educativo. Una pedagogía dialogante en donde el maestro y sobre todo el estudiante tengan una interacción activa, dinámica en la construcción del saber es lo que más se debe primar durante los procesos de enseñanza aprendizaje.
Si bien para lograr el éxito de una clase es pertinente tener una planeación clara y estructurada, pero también sabemos que casi nunca se lleva al pie de la letra, por diferentes condiciones, ya sean físicas, psicológicas, geográficas, etc. Por eso es pertinente dentro de la planeación contar con diferentes variantes que ayuden al desarrollo de esta, o tener el ingenio para pensar rápidamente que es oportuno aplicar en el momento.
Primero que todo, se debe dar a conocer al grupo lo que se quiere lograr (los objetivos) y los beneficios que se quieren lograr, después es importante el diseño que actividades que causen gusto por su práctica de parte de los estudiantes y no convertirlas en monótonas si no siempre llegar con cosas nuevas a la clase pero que estén direccionadas al logro de objetivos.

Reflexión sobre la acción

La tabla 5 expone los hallazgos de la categoría teórica reflexión sobre la acción, que, en el discurso de los estudiantes, posibilitó la construcción de siete FS.

Tabla 5. Frecuencia de la categoría reflexión sobre la acción

Categorías Teórica	*Familia Semántica*	*Categorías Emergentes*	*Frecuencia*
Reflexión sobre la acción	Proyección profesional	Ajustes en la planificación	1(11%)
		Plantear temas principales	1(11%)
		Comprensión de experiencias del docente	6(67%)
		Reflexión sobre la práctica	1(11%)
	Reflexión educativa	Reflexión durante la práctica	11(18%)
		Reflexión sobre la práctica	27(44%)
		Fortalecer la práctica	9(15%)
		Proyección profesional	9(15%)
		Reflexiones de los estudiantes	1(1.5%)
		Retroalimentación grupal sobre la práctica	1(1.5%)
		Aprendizaje de los estudiantes	3(5%)
	Práctica Reflexiva	Adaptación y transformación de la práctica	22(37.9%)
		Análisis de la práctica	1(1.9%)
		Aportes de la práctica	2(3.4%)
		Reflexión pedagógica	24(41.3%)
		Desarrollo de la práctica	3(5.1%)
		Experiencia durante la práctica	3(5.1%)
		Nuevas prácticas de enseñanza	2(3.4%)
		Sentir del estudiante	1(1.9%)
	Sentir del estudiante	Desarrollo del estudiante	1(2.8%)
		Fortalecer la práctica	18(51.6%)
		Proyección profesional	1(2.8%)
		Experiencia del estudiante	14(40%)
		Participación	1(2.8%)

Tabla 5: continuación

Categorías Teórica	*Familia Semántica*	*Categorías Emergentes*	*Frecuencia*
Reflexión sobre la acción	Saber disciplinar del docente	Desarrollo del estudiante	1(9%)
		Lectura de contexto	2(18%)
		Manejo de grupo	1(9%)
		Nuevos aprendizajes	2(18%)
		Saber pedagógico	5(46%)
	Proceso de enseñanza aprendizaje	Didáctica	10(53%)
		Comprensión del contexto	5(27%)
		Planeación	2(10%)
		Fortalecer la práctica	1(5%)
		Proyección profesional	1(5%)
	Planeación de clase	Comprensión del contexto	2(5%)
		Evaluación de los procesos del estudiante	4(10%)
		Sentido de la clase	24(60%)
		Organización	2(5%)
		Evaluación de la practica	5(12.5%)
		Proceso de enseñanza aprendizaje	3(7.5%)

En primer lugar, la proyección profesional (FS) está constituida por cuatro categorías emergentes, a saber: 1) la "comprensión de experiencias del docente" (67%), que se entiende como el análisis de las experiencias del docente en formación en relación con los objetivos, las actividades y la motivación de los estudiantes para ajustar en las próximas sesiones la metodología de enseñanza; 2) los "ajustes en la planificación" (11%), se conciben a manera de correcciones o cambios a las planeaciones de la próximas sesiones.

También, 3) "plantear temas principales" (11%), se percibe a modo de apoyo para crear las sesiones, generar modificaciones a partir de posibles contratiempos y establecer un momento para retroalimentar la clase; y, por último, 4) la "reflexión sobre la práctica" (11%), se comprende como el análisis de las experiencias para el buen desarrollo de las sesiones, aquí se tiene en cuenta el aspecto motivacional y los cambios a las actividades y explicaciones. En segundo lugar, la reflexión educativa (FS) está conformada por siete categorías emergentes, es decir: 1) "reflexión sobre la práctica" (44%), que se entiende como un ejercicio de socialización, autorreflexión y retroalimentación sobre lo aprendido en la práctica acerca de los aspectos a mejorar y reforzar del proceso de enseñanza; 2) "reflexión durante la práctica" (18%), que se concibe a manera de sensaciones en la acción, qué sintió, qué aprendió y qué emociones experimentó. Estas son usadas para retroalimentar su quehacer docente con el fin de mejorar en las próximas clases.

De igual manera, 3) "fortalecer la práctica" (15%), se comprende a modo de autocrítica, dado que pretende, por un lado, corregir errores y dificultades en su quehacer docente, y, por otro lado, en los estudiantes reforzar falencias, necesidades y experiencias frente a los temas desarrollados en las sesiones; 4) "proyección profesional" (15%), que se entiende como el aprendizaje de prácticas docentes a implementar en la planeación y ejecución de las sesiones. Estos con el objeto de tener información sobre el estado de desarrollo de los estudiantes, métodos de enseñanza, estado físico, cognitivo y axiológico.

Además, 5) "aprendizaje de los estudiantes" (5%) se interpreta a manera de confirmación de los saberes adquiridos por los estudiantes, esto es, evidenciar si los temas tratados en las clases fueron claros e interiorizados. Así, lo anterior establece los parámetros para generar interés y continuidad de los contenidos; 6) "reflexiones de los estudiantes" (1,5%), se concibe en perspectivas de docente en formación respecto a la relación conocimiento previo y nuevos, compartidos en clase, y docente guía, en consideración con las reflexiones trasmitidas por los estudiantes; y finalmente, 7) "retroalimentación grupal sobre la práctica" (1,5%), que se comprende a modo de reflexión personal y grupo de clase, sobre los temas desarrollados y las posibles mejoras.

En tercer lugar, la práctica reflexiva (FS) está conformada por ocho categorías emergentes, esto es: 1) "reflexión pedagógica" (41,3%), que se entiende como reflexión, praxis y retroalimentación. Todos estos en perspectiva de observar lo realizado, revisar aquello que no salió bien y, con base en esto, implementar una mejor práctica; 2) "adaptación y transformación de la práctica" (37,9%), se percibe a manera de cambios a lo planeado a través del aprendizaje constante y en acción, que no solo depende del docente en formación sino de la respuesta de los grupos, puesto que estos no reaccionan de la misma forma a las situaciones de enseñanza.

Continuando, 3) "desarrollo de la práctica" (5,1%) el cual se concibe como el proceso comunicativo que se presenta en la implementación de las actividades con el fin de observar el ambiente y dificultades del acto de enseñanza; 4) la "experiencia durante la práctica" (5,1%) es el espacio donde se integran y comparten las experiencias vividas en la sesión, el lugar ideal para que los estudiantes expresen su sentir y emociones frente

a la clase; 5) los "aportes de la práctica" (3,4%) son ayudas para comprender diversas características del quehacer en la educación que enriquecen el aprendizaje; 6) las "nuevas prácticas de enseñanza" (3,4%) se perciben en forma de mejoras, las cuales se desarrollan en respuesta a los errores cometidos en el proceso con el propósito de cumplir los objetivos planteados. También, 7) el "análisis de la práctica" (1,9%) es el estudio de lo establecido y puesto en acción, en consecuencia, se hacen ajustes a las tareas de las próximas sesiones sin que estas afecten los objetivos en las planeaciones; y 8) el "sentir del estudiante" (1,9%), se concibe como autoconocimiento, puesto que reconoce que debe planear mejor, no improvisar, tener más confianza al hablar y a sus conocimientos.

En cuarto lugar, el sentir del estudiante (FS) está constituido por cinco categorías emergentes, a saber: 1) "fortalecer la práctica" (51,6%), que es la oportunidad para mejorar la planeación de las sesiones en el aspecto teórico, práctico y motivacional, además de programar variaciones a las actividades, en otras palabras, tener plan a, b o c; 2) la " experiencia del estudiante" (40%) para el desarrollo personal del docente en formación es cuestionarse sobre cómo se sintieron los estudiantes, cómo él se percibe en clase y qué nuevos aprendizajes adquieren los estudiantes, con el objeto de mejorar su capacidad de respuesta frente a los elementos teóricos, prácticos y distribución del tiempo de la sesión. Ahora bien, 3) "desarrollo del estudiante" (2,8%) es la manera en que los estudiantes se desenvuelven y realizan las actividades de la clase; 4) "proyección profesional" (2,8%) se interpreta como las correcciones que se hacen a las planeaciones a partir de los errores cometidos en sesiones pasadas; y 5) la "participación" (2,8%) es la opinión de los estudiantes sobre objetivos, conceptos y preguntas acerca de las sesiones en general.

En quinto lugar, el saber disciplinar del docente (FS) está conformado por cinco categorías emergentes, esto es: 1) "saber pedagógico" (46%) que es la relación entre conocimiento y experiencia, la cual se presenta a manera de naturalidad y seguridad en la expresión, manejo del tema y la confianza en los estudiantes; 2) la "lectura de contexto" (18%) es el reconocimiento de las necesidades de los estudiantes. Esto le permite al docente en formación crear estrategias de mejora para la implementación de su planeación de clase. Asimismo, 3) los "nuevos aprendizajes" (18%) son enseñanzas adquiridas a partir de la experiencia e impresiones resultado de la interacción con los estudiantes; 4) el "desarrollo del estudiante" (9%) se evidencia en la búsqueda de mejores estrategias para la ejecución de las actividades planeadas a diferentes grupos; y 5) el "manejo de grupo" (9%) es la actividad que desarrolla el docente en formación en la práctica pedagógica.

En sexto lugar, el proceso de enseñanza aprendizaje (FS) se constituye por cinco categorías emergentes, es decir: 1) "didáctica" (53%) para los docentes en formación se evidencia de manera separada, por un lado, la enseñanza se refleja en los resultados y la retroalimentación con sus estudiantes, por otro lado, el aprendizaje se evidencia en la optimización de la metodología y el cambio de objetivos de acuerdo con las debilidades halladas en la observación de la clase; 2) la "comprensión del contexto" (27%) se percibe como la relación entre espacio, objetivos y necesidades de los estudiantes para favorecer la comprensión de los contenidos y así esperar de estos opiniones respecto a la implementación.

Por su parte, 3) la "planeación" (10%) es la búsqueda de la mejor estrategia a ejecutar en las sesiones planeadas, lo cual le permite al docente en formación pensar en atender las necesidades de los estudiantes y el contexto; 4) "fortalecer la práctica" (5%) se entiende como la posibilidad de modificar lo planeado a partir de las debilidades halladas en la observación. Esto se establece para mejorar metodológicamente la práctica; 5) la "proyección profesional" (5%) es la experiencia vivida del quehacer docente, esto propicia transformaciones metodológicas y de objetivos para el óptimo desarrollo del aprendizaje.

En séptimo lugar, la planeación de clase (FS) está conformado por seis categorías emergentes, a saber: 1) el "sentido de la clase" (60%) que es la materialización de los lineamientos y el sentido de la clase en un documento que representa el afecto, la comprensión, las opiniones y los intereses del contexto. Además, esta establece variaciones denominadas plan a, b o c. Por último, la propuesta creada por el docente en formación está en constante evolución; 2) "evaluación de la práctica" (12.5%) se implementa por el docente en formación hacia el estudiante en forma de retroalimentación, esta les permite confirmar el cumplimiento de los objetivos, estructura y plan de la sesión, e identificar el para qué de ciertos conceptos y actividades.

De igual manera, 3) la "evaluación de los procesos de los estudiantes" (10%) es la actividad por la cual el docente en formación sabe el nivel de desarrollo de los estudiantes. Dicho nivel se identifica a partir de la expresión corporal al momento de la ejecución de la tareas, el avance motriz, técnico, cognitivo, actitudinal y las declaraciones que estos hacen al final de cada sesión; 4) "proceso de enseñanza aprendizaje" (7.5%) que se concibe como la experiencia que propicia la evolución en la organización de la clase, en otras palabras, las actividades pueden ser modificadas teniendo como argumento lo vivido y el deseo de mejorar el quehacer docente; 5) la "compresión del contexto" (5%) es entender las necesidades del ambiente a manera de oportunidades, las cuales metodológicamente posibilitan usar un diseño de menor a mayor dificultad en las actividades; y 6) la "organización" (5%) es el trabajo en equipo, el compromiso y la responsabilidad en el quehacer del docente en formación. La tabla 6 presenta los fragmentos discursivos de los docentes en formación sobre reflexión sobre la acción.

Tabla 6. Fragmentos discursivos de los estudiantes sobre reflexión sobre la acción.

Fragmentos
Después del análisis de las experiencias en la sesión, hay que tener en cuenta para la próxima clase como mantener a todos los estudiantes motivados e interesados por tener clase, y ver que cambio en las actividades o en las explicaciones hay que realizar para poder llegar a realizar de una buena forma el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Se llega a un punto reflexivo en donde el estudiante habla su experiencia y lo que aprendió, así cada estudiante, luego yo como docente les explico de que trataba la clase, y miro que tan aproximados o lejos de la explicación de la clase estaban.
Al finalizar, se deja un espacio para la retro alimentación y charlar un poco de la experiencia que tuvieron los participantes, logrando interiorizar un poco más el objetivo de la sesión y dejando abierta la mente del participante a próximas experiencias.
Es lo que todo maestro debería realizar, y es allí donde se debe diferenciar la palabra práctica entre la praxis, porque la praxis es la que nos da ese punto de reflexión sobre aquellas acciones que realizamos en determinadas situaciones y en todo momento, en nuestro día a día siempre se debe tener presente, por eso reflexionar y tratar de analizar cómo se comportaron los estudiantes, qué dudas, qué les intereso más, es importante pensarlo y reflexionar cada una de estas preguntas después de clase.
Se pueden hacer modificaciones con respecto a la respuesta del grupo y viendo la manera de poder incentivarlos a que participen de la mejor forma y con la mayor actitud, todo esto teniendo en cuenta que no todos los grupos y las personas responden de la misma manera a cada actividad propuesta en las sesiones
Reforzando las debilidades y teniendo en cuenta lo charlado se puede realizar una actividad en la que tenga en cuenta esos aspectos para potenciarlos y sacar el mejor provecho a todos esos aspectos a tener en cuenta.
Cómo se sintieron los estudiantes durante la práctica, cómo me sentí como docente orientando la práctica, qué nuevos aprendizajes adquieren mis estudiantes, si cometiera algún error, cómo corregirlo en mi próxima sesión.
Con más tiempo, tener en cuenta a los alumnos, tener más ejercicios, tener seguridad de lo que estoy explicando hablar con confianza y evitar improvisar al momento de los ejercicios.
Teniendo en cuenta las debilidades encontradas durante la observación, además de llevar un proceso en la enseñanza como también la reacción a las metodologías de las anteriores actividades para seguir por esa misma línea con los ajustes pertinentes.
Con una metodología prolongada de menor a mayor enfocando el objetivo específico y general en la posibilidad de opciones para atender las necesidades que podría ofrecer el contexto
Las planeaciones de clases se harán de acuerdo con aquellas dificultades que se deben fortalecer y también a aquellas habilidades que se deben potenciar. Asimismo, pensarse y crear clases en donde los intereses del estudiante estén puestos en primacía, porque una pedagogía que se encuentra cargada desde el afecto, desde la comprensión, el escucha de las opiniones de los estudiantes, sus intereses y demás cuestiones que pueden surgir, potenciaran el desarrollo de la persona.
Durante la clase, que se dé cuenta que es algo estructurado, planeado y con un objetivo, además, en donde puede aprender para que sirven ciertas actividades, conceptos, etc.

DISCUSIÓN

La experiencia de los docentes en formación frente al conocimiento en la acción en el contexto de la práctica pedagógica. Desde la experiencia del docente en formación, el conocimiento en acción es la selección de objetivos y contenidos que le permiten llegar a una planeación coherente frente a las necesidades del contexto y de formación. Lo anterior se relaciona con los hallazgos expuestos por Cubero et al. (2020) y Playsted (2019), frente a la importancia de la práctica pedagógica en la adquisición de experiencia, para tener argumentos en la toma de decisiones frente a los procesos de enseñanza aprendizaje y otros componentes relacionados con la sesión de clase (Sari et al., 2021; Karlsson, y Nilsson, 2019) en consideración con una mejor comprensión de los conceptos (Antonio, 2020).

Así mismo, esta se configura a través de un proceso dinámico fundamentado en las vivencias, un ejemplo de ello es la reflexión crítica (Playsted, 2019) y meditar en enfocarse menos en ellos mismos y más en los compromisos de enseñanza (Rigney et al., 2019) puesto que, no se trata de acumular habilidades y estrategias orientados a educar, sino a la comprensión y toma de decisiones de los factores que ocurren en el aula, es decir, el docente en formación pasa de novato a experto (Clark et al., 2021), por consiguiente, el saber en la acción son los saberes estudiados por el docente en formación que le permiten pensar su práctica (Schön, 1998). Sin embargo, para llegar a esto, y generar mayor asertividad y conciencia en la planeación (Fletcher et al., 2019) es fundamental que ellos desarrollen su práctica pedagógica en situaciones próximas a la realidad. En virtud de lo expuesto, esto es posible cuando los estudiantes se centran en mejorar su quehacer (Rigney et al., 2019) y participan en las actividades propuestas por los docentes en formación. No obstante, se observa que en algunos docentes en formación existe dificultad en la evaluación de su propia práctica y de los estudiantes (Ong et al., 2021).

La experiencia de los docentes en formación frente a la reflexión en y durante la acción en el contexto de la práctica pedagógica. Para los docentes en formación la reflexión en y durante la acción es lograr los objetivos propuestos en la planeación, los cuales se alcanzan a través de las estrategias pedagógicas. En este sentido, Leering (2019) plantea que dichas estrategias se afianzan por medio de actividades de análisis, ejemplos de buenas y malas prácticas que, entre otras cosas, procuran la búsqueda de alternativas y nuevas áreas de mejora (Antonio, 2020). Además, en palabras de Schön (1998), la reflexión permite pensar en las particularidades de la acción (imprevistos), siendo estas imposibles de resolver en el momento, pero sí pensarlas en un periodo de calma, esto es, según Clark et al. (2021) y (Antonio, 2020), pensar antes de actuar, demostrar preocupación por los estudiantes, mayor conciencia y capacidad de respuesta y reflexionar acerca del sentido y significado del acto de enseñanza (Karlsson y Nilsson, 2019; Playsted, 2019).

Ahora bien, aquello es posibles gracias al saber disciplinar adquirido durante la práctica, puesto que se puede afirmar que esta proporciona argumentos (Cubero et al. 2020), confirma y amplia conocimientos (Antonio, 2020) y es probable que, en correspondencia con lo anterior, se mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje (Fletcher et al., 2019), lo que le permite al docente en formación ser ingenioso frente a los imprevistos que puedan llegar a emerger en las sesiones, pues, como lo hace notar Perrenoud (2014) reflexionar durante la acción posibilita prever, es decir, "preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, que riesgos existen etc." (p. 30). Además, es un recurso que tienen los docentes en formación, pero que no aplican siempre (Schön, 1998).

No obstante, para alcanzar ello, el propósito de la reflexión es mejorar la enseñanza y la planeación, por ello es importante que el docente guía elija el método apropiado para el desarrollo de la capacidad reflexiva. (Leering et al., 2019), de lo contrario, existe la posibilidad de encasillar el quehacer docente en el alcance exitoso de los objetivos de la sesión (Ong et al., 2021). Un ejemplo de ello es establecer estrategias para que el docente en formación se apropie del proceso de enseñanza aprendizaje (Prasad, 2021) y la alternancia de roles en los espacios de reflexión que emergen durante las sesiones (Antonio, 2020). Una de las formas para evaluar el proceso es el nivel de atención de los estudiantes en relación con las indicaciones de la clase, toda vez que, se debe cumplir el objetivo propuesto inicialmente.

La experiencia de los docentes en formación frente a la reflexión sobre la acción en el contexto de la práctica pedagógica. La reflexión sobre la acción para el docente en formación es mejorar la planeación de las clases en la práctica pedagógica. Es así como, desde lo expuesto en Lubbe y Botha (2020) y Fletcher et al. (2019) la reflexión mejora la toma de decisiones a la hora de planificar las sesiones y se configura en un pilar de los procesos de enseñanza a partir de la observación sobre los sucesos particulares que requieren intervención (Cigala et al., 2019) y que son resueltos a través de estrategias en las que el docente guía posibilita la participación (Clark et al., 2021)

Para lograr esto, él analiza las acciones del quehacer docente desarrolladas durante la práctica y el saber disciplinar, tal acción es tomar la propia práctica como objeto de reflexión (Perrenoud, 2014), por eso, la confianza es el resultado de consolidar dichos aspectos, que en sus palabras se refleja como plan a, plan b y plan c en la acción. Dicho de este modo, las investigaciones desarrolladas por Coutts (2019), Karlsson y Nilsson (2019), Gindin et al. (2021), Sari et al. (2021) y Antonio (2020) implementaron herramientas como el diario y el vídeo lo que permite beneficios importantes para el estudiante sobre la enseñanza y aprendizaje desde la escritura reflexiva (Donohoe, 2019; Clark et al., 2021). Pero, obtener dicha mejora implica que se piense y consideré la práctica detenidamente con el fin de optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje y su quehacer (Jiménez-Quintero, 2020). Esto se desarrolla con base en la socialización, autorreflexión y retroalimentación; sin embargo, el uso excesivo de las actividades de reflexión puede llevar a una fatiga de esta, de acuerdo con (Gindin et al., 2021).

Finalmente, Perrenoud (2014) y Schön (1998) enfatizan en dos aspectos para el desarrollo de la práctica reflexiva, es decir, la práctica debe tener momentos de construcción y de análisis permanente, e iniciar en los primeros semestres, pues allí se establecen las bases didácticas, pedagógicas y prácticas de los docente en formación. En consecuencia, los retos de la formación en la práctica reflexiva inciden en los currículos, por ende, estos no se centran en seguir ofreciendo el panorama educativo, sino en posibilitar escenarios de transformación real del contexto.

Este estudio tiene varias limitaciones que deben ser tenidas en cuenta en futuras investigaciones. En primer lugar, el diseño de la investigación es transversal, esto limita las posibilidades de rastrear un mayor volumen de resultados en las vivencias de la práctica pedagógica. Por ello, las próximas pesquisas podrían asumir un estudio longitudinal para conocer las variaciones que se presentan en la relación teoría, práctica, contexto y actores educativos. En segundo lugar, es necesario que el número de participantes y roles aumente con el propósito de analizar el fenómeno desde varias perspectivas. En tercer y último lugar, las investigaciones futuras podrían implementar una propuesta de práctica pedagógica a partir de los tres momentos de la práctica

reflexiva, a saber, conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción, con el objeto de apoyar los procesos de reflexión teórico – curricular y de formación de docentes de las dos licenciaturas.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados de este estudio y de su discusión, de la comparación con resultados de otros autores y del detallado análisis presentado se pueden extraer las siguiente tres conclusiones principales: 1) la experiencia en la práctica pedagógica que está relacionada con su formación profesional articula al proceso de enseñanza aprendizaje la teoría, la confianza y la capacidad de resolver imprevistos surgidos en la realidad del acto educativo; 2) se define que la capacidad del acto reflexivo es fundamental en la acción docente para desarrollar en los docentes en formación el pensamiento crítico y autocrítico; y 3) establece como principal elemento que la práctica pedagógica en relación con la práctica reflexiva implica que, todos los actores sociales inmersos en el acto educativo mediten sobre su quehacer docente

REFERENCIAS

Akin, S., y Ok, A., Essential qualities for elementary teachers of the 21st century: Voices of key stakeholders, 10.17051/ilkonline.2021.01.045, Elementary Education Online, 20(1), 532-552 (2021)

Antonio, R.P., Developing students' reflective thinking skills in a metacognitive and argument-driven learning environment, 10.46328/ijres.v1i1.1096, International Journal of Research in Education and Science, 6(3), 467-483 (2020)

Casafont, C., Fabrellas, N., y otros nueve autores, Experiences of nursing students as healthcare aid during the COVID-19 pandemic in Spain: A phemonenological research study, 10.1016/j.nedt.2020.104711, Nurse Education Today, 97, 1-7 (2021)

Cigala, A., Venturelli, E., y Bassetti, M., Reflective practice: A method to improve teachers' well-being. A longitudinal training in early childhood education and care centers, 10.3389/fpsyg.2019.02574, Frontiers in Psychology, 10, 1-12 (2019)

Clark, C.M., Olson, K., Hacıfazlıoğlu, O., y Carlson, D.L., Community of practice among faculty team-teaching education doctorate (ED.D.) students: A reflective study, 10.28945/4775, International Journal of Doctoral Studies, 16, 379-393 (2021)

Coutts, L., Empowering students to take ownership of their learning: Lessons from one piano teacher's experiences with transformative pedagogy, 10.1177/0255761418810287, International Journal of Music Education, 37(3), 493-507 (2019)

Cubero, M., Bascón, M.J., y Cubero-Pérez, R., "My tutor doesn't say that": The legitimized voices in dialogic reflection on teaching practices, 10.5195/DPJ.2020.311, Dialogic Pedagogy, 8, SA26-SA44 (2020)

Donohoe, A., The blended reflective inquiry educators framework; origins, development and utilization, 10.1016/j.nepr.2019.06.008, Nurse Education in Practice, 38, 96-104 (2019)

Fletcher, T., Ní Chróinín, D., y O'Sullivan, M., Developing deep understanding of teacher education practice through accessing and responding to pre-service teacher engagement with their learning, 10.1080/19415257.2018.1550099, Professional Development in Education, 45(5), 832-847 (2019)

Gindin, E., Steenbergen, M.V., y Gleddie, D.L., Strangers no more: Collaborative inquiry through narrative as teacher reflective practice, 10.36510/LEARNLAND.V14I1.1044, LEARNing Landscapes, 14(1), 83-95 (2021)

Jiménez-Quintero, A.M., Sistematización de prácticas pedagógicas significativas en la carrera de licenciatura en educación infantil, https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400069, Formación Universitaria, 13(4), 69-80 (2020)

Karlsson, G., y Nilsson, P., A web-based guiding framework for student teachers' self-reflective practice, 10.4018/IJWLTT.2019070104, International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies, 14(3), 39-54 (2019)

Leering, M.M., Perils, pitfalls and possibilities: Introducing reflective practice effectively in legal education, 10.1080/03069400.2019.1667083, Law Teacher, 53(4), 431-445 (2019)

Lubbe, W., y Botha, C.S., The dimensions of reflective practice: A teacher educator's and nurse educator's perspective, 10.1080/14623943.2020.1738369, Reflective Practice, 21(3), 287-300 (2020)

Martínez, N.R.Z., Práctica reflexiva en la formación de maestros: El caso de la Escuela Normal Superior de Pasto, Universidad y Sociedad, ISSN 2218 3620, 12(1), 40-52 (2020)

MEN, Ministerios de educación nacional de Colombia., resolución No 18583 del 15 de septiembre de 2017, https://www.alcaldiabogota.gov.co (2017)

Ong, W.A., Swanto, S., Alsaqqaf, A., y Ong, J.W., Promoting reflective practice via the use of 5-step copora reflective model: A case study of east Malaysian ESL pre-service teachers, 10.15639/teflinjournal.v32i1/72-96, Teflin Journal, 32(1), 72-96 (2021)

Pérez, J., Nieto-Bravo, J., y Santamaría-Rodríguez, J., La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales, 10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09, Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas, 19(37), 21-30 (2019)

Perrenoud, P., Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, 1-224, Editorial Graó, Barcelona (2014)

Playsted, S.A., Reflective practice to guide teacher learning: A practitioner's journey with beginner adult English language learners, 10.2139 / ssrn.3690211, Iranian Journal of Language Teaching Research, 7(3), 37-52 (2019)

Prasad, G., Collage as a pedagogical practice to support teacher candidate reflection, 10.36510/LEARNLAND.V14I1.1040, LEARNing Landscapes, 14(1), 329-345 (2021)

Rigney, J., Ferland, T., y Dana, N.F., Understanding teacher reflectivity in contemporary times: A (re)review of the literatura, 10.1080/1547688X.2019.1631923, New Educator, 15(4), 305-326 (2019)

Rodríguez-Pérez, M.V., Reflexión sobre las Prácticas Educativas que Realizan los Docentes Universitarios: El Caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO, https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100109, Formación Universitaria, 12(1), 109-120 (2019)

Sari, Y.R., Drajati, N.A., So, H., y Sumardi, S., Enhancing efl teachers' technological pedagogical content knowledge (tpack) competence through reflective practice, 10.15639/teflinjournal.v32i1/117-133, Teflin Journal, 32(1), 117-133 (2021)

Schön, D., El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan, 1-319, Paidós, Buenos Aires (1998)

Verástegui, M., y González, P., Pensadero de maestros: una dinámica docente reflexiva, 10.30827/PROFESORADO.V23I4.11715, Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23(4), 152-171 (2019)