

# La reflexión crítica en la práctica docente de profesores de la Universidad de Sonora

A reflexão crítica na prática docente de professores da Universidade de Sonora

Rosa María Tinajero González  
Rosa Elena Salazar Ruibal  
Universidad de Sonora - México

**Resumen:** La reflexión sobre el currículo y el propio proceso de enseñanza constituye el eje que articula la interacción entre docencia e investigación, es la investigación sobre la propia práctica, la estrategia básica a partir de la cual se debe enfocar el desarrollo profesional del docente. **Objetivo:** determinar si los docentes de la Universidad de Sonora consideran la reflexión crítica en su práctica docente. **Metodología:** investigación descriptiva, transversal, prospectiva. Muestreo aleatorio simple de 190 docentes. **Instrumento:** cuestionario con 41 ítems, validado con Alpha de Cronbach de 0.948, tabulación y análisis de datos con el programa estadístico SPSS 17, presentación de resultados con tablas y gráficos de pastel, barras y dispersión, se utilizan métodos descriptivo e inferencial. **Resultados:** docentes con una media de edad de 50 años, 51% son hombres, media de antigüedad de 20 años, atienden en promedio 80 alumnos, los profesores con mayor

**Resumo:** A reflexão sobre o currículo e o próprio processo de ensino constitui o eixo que articula a interação entre a docência e a investigação. A investigação sobre a própria prática é a estratégia básica a partir da qual se deve enfocar o desenvolvimento profissional do docente. **Objetivo:** determinar se os docentes da Universidade de Sonora consideram a reflexão crítica em sua prática docente. **Metodologia:** investigação descriptiva, transversal e prospectiva, com amostra aleatória simples de 190 docentes. **Instrumento:** questionário com 41 itens, validado com Alpha de Cronbach de 0,948. A tabulação e a análise dos dados foi feita com SPSS 17. Os resultados são apresentados em tabelas e gráficos, acompanhados de descrições e inferências. **Resultados:** os docentes têm idade média de 50 anos; 51% são do sexo masculino; o tempo médio de atuação é de 20 anos; eles atendem em média 80 alunos cada. Os professores com maior idade são os que detêm mais experiência; 48%

edad son los de más experiencia, 48 % tienen otro empleo, 73 % con estudios de posgrado, 61.7 % sin formación didáctica; 78 % de los docentes no reflexionan su práctica para evaluarse, reflexionar sobre sí mismos y sus actuaciones. **Conclusión:** los docentes universitarios realizan una práctica heterogénea, sin formación didáctica pedagógica, y no consideran la reflexión para la autoevaluación.

**Palabras-Clave:** Reflexión Crítica, práctica docente, profesores.

possuem outra atividade profissional; 73% possuem estudos em nível de pós-graduação; 61,7% não possuem formação didática; 78% não refletem sobre a sua prática para avaliar-se, refletir sobre si mesmos e sobre sua atuação. **Conclusão:** os docentes investigados realizam uma prática heterogênea, sem formação didática e pedagógica, e não consideram a reflexão para a autoavaliação.

**Palavras-chave:** Reflexão Crítica; Prática Docente; Professores.

## Introducción

Este trabajo se enfoca hacia la identificación de competencias docentes reflexivas y críticas a través de una exploración en la que se utiliza la encuesta. Se analizan los datos desde una óptica cuantitativa y se obtienen datos, que permiten identificar a grandes rasgos una caracterización breve, que esperamos significativa, de los profesores de la Universidad de Sonora consagrados a la docencia en los niveles de licenciatura y posgrado, así como también, identificamos si éstos consideran la reflexión crítica en su práctica en las aulas.

El cambio social causa, simultáneamente, la transformación de la institución educativa y el desarrollo de la cultura profesional del profesor, que se concreta y define en la adaptación inteligente del mismo a la realidad laboral del entorno, donde ejerce su profesión. En ese marco, a la escuela y al profesor ya no les es suficiente una actuación desde la racionalidad técnica, sino desde una reflexión crítica sobre sí mismos y la práctica educativa que protagonizan. El profesor de la escuela de la posmodernidad ha de transformar su rol de profesional investigado, como hasta ahora, por el de investigador de su propia actividad como profesional; de manera que deberá modificar la naturaleza de los intereses a los que sirve: su compromiso esencial está con las necesidades de desarrollo que presenta su alumnado (Cardona, A. 2008).

El problema medular, entonces, no radica en hacer docentes a los investigadores o viceversa, lo cual no se descarta, sino en formar a los actuales y futuros docentes dentro del ser y hacer de la investigación; es decir, desde un punto de vista de la profesionalización de la docencia, entendida ésta como el proceso por medio del cual el personal académico de la universidad adquiere una formación epistemológica, teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica docente y/o educativa.

Por lo anterior es que se hace necesario realizar esta investigación en la que el propósito fundamental es hacer un diagnóstico a partir de las percepciones que emiten los profesores de la Universidad de Sonora, acerca de la práctica docente crítica y reflexiva en los espacios reales en los que laboran.

## Referentes teóricos en el proceso de reflexión desde la práctica

Schon (1987), citado por Medina, A. y Domínguez, C. (2008), manifiesta que las situaciones prácticas, como la enseñanza, se realizan en condiciones de incertidumbre, inseguridad y conflicto, y requieren de la reflexión y del descubrimiento, de la coherencia entre situaciones confusas y el arte de la práctica profesional, que caracteriza el diseño.

La práctica requiere de nuevas normas que a su vez reorienten nuevas prácticas. Ese proceso de formación práctica ha de realizarse en un escenario presidido por las colaboraciones entre el aprendiz y el tutor-mentor, dadas las limitaciones del primero para ser enseñado. Las características que convierten el proceso formativo en una línea reflexiva y de aprendizaje son las siguientes:

- La práctica se convierte en un artístico aprendizaje profesional si logramos realizarlo de modo reflexivo, creativo e interactivo, aprovechando el marco teórico, pero reformulando el problema y pensando en la práctica desde diversas perspectivas, a la vez que convirtiéndola en problema de indagación y de investigación.
- La práctica, para poder emplearla como un auténtico proceso reflexivo, ha de experimentarse aprovechando ese término en toda su amplitud, diseñar, aplicar, valorar y contrastar en numerosas ocasiones y circunstancias, dado que los condicionantes, los diversos métodos y las cambiantes perspectivas del sujeto nos demandan actuar con mayor rigor.
- La práctica, a juicio de Schon (1992), ha de ser vivida de un modo holístico, reflexionando sobre las vivencias y las tareas reales como escenarios globalizados y referidos a contextos, cada vez más plurales e interculturales, que nos afectan en el pensamiento, en las creencias y en los estilos de analizar la realidad.

## El modelo de reflexión en la acción

El trabajo colaborativo entre el profesorado ha de realizarse desde un enfoque de búsqueda, de sentido y de análisis de la acción formativa en toda su complejidad. Schon (1992) define los siguientes elementos denominados de mutua reflexión en la acción en los que hay que actuar para propiciar, en nuestro caso, el aprendizaje profesional:

- Concentrar la atención en la interacción didáctica (docente-discente, docente-docente) como un objeto de reflexión en sí misma.

- Descubrir e interesarse por el propio conocimiento en la acción, que se posee de modo tácito.
- Reflexionar sobre cómo el otro comprende aquellas cuestiones fundamentales que el docente desea comunicar y el estudiante desea aprender.
- Comprobar lo que se ha comprendido acerca del conocimiento en la acción y de la interacción vivida por el estudiante, constatando lo que el estudiante ha aprovechado de nuestro esfuerzo interactivo.
- Reflexionar acerca de las teorías interpersonales implícitas instaladas en el proceso comunicativo.
- Reflexionar acerca de la naturaleza y de la presencialidad de la interacción, así como su comportamiento, y las teorías implícitas que lo fundamentan.

Medina, A. y Domínguez, C. (2008) refieren que ese proceso reflexivo propuesto por Schon (1992), para comprender el valor y la amplitud de las interacciones entre tutor y estudiante aplicado al ámbito universitario, facilita nuevos marcos para mejorar no sólo el proceso de reflexión en la interacción didáctica, sino en el conjunto de decisiones que asumimos en la práctica. Así, el análisis de la práctica ha de partir de ésta como un proceso interactivo y profundizar en sus múltiples dimensiones como el propio discurso, y en él los códigos que empleamos (verbal, no verbal, paraverbal), en las diferentes formas de comprender los mensajes, en referencia a los contenidos formativos, a la instrucción formativa y, finalmente, a los componentes y referentes de la interacción; las relaciones sociales, que requieren de dominio de las funciones semántica, sintáctica y pragmática.

La práctica reflexiva nos cuestiona evidenciar qué teorías interpersonales implícitas se instalan en el proceso comunicativo y singularmente cómo nos implicamos en la construcción de las mismas. Las teorías se consolidan como síntesis explicativas de los procesos de enseñanza-aprendizaje emergidos de la reflexión y de la reconstrucción de la práctica, sirviendo para anticipar nuevas decisiones y explicitar los valores más relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso práctico se torna reflexivo cuando se toma conciencia de su potencialidad, se comparte con otros docentes y se formaliza. Para Marrero Acosta, “las teorías implícitas se abstraen, principalmente, a partir de un conjunto de experiencias almacenadas en la memoria. Se trata de un modelo de aprendizaje de teorías basado en la adquisición de “ejemplares” o “experiencias de conocimiento directo del objeto” y en la información comunicada lingüísticamente o “experiencia de conocimiento directo”. Es decir, las teorías educativas no son productos cognitivos conscientes, resultados de una elaboración explícita por parte de los profesores. Se trata de síntesis que permanecen habitualmente implícitas. Complementando esas ideas, Hernández y Sancho (1992), cuando hablan de teorías implícitas, se refieren al concepto de “concepciones organizadoras de la práctica” como aquellas que posee cada enseñante y que orientan sus decisiones en la programación, la actuación en la clase o la evaluación y que guían el sentido de su práctica conocerlas, además de ayudar hacer comprensible las adaptaciones y los cambios que se requieren para la puesta en práctica de nuevos proyectos de

innovación. Eso puede ser útil para orientar la formación inicial y permanente de los enseñantes, ya que en el proceso de descubrimiento de las propias teorías implícitas se encuentran referencias que explican y organizan la práctica.

## Sentido y complejidad de la práctica reflexiva

El trabajo docente es, esencialmente, una práctica que ha de superar la automatización y las rutinas en la acción, para llegar a consolidarse como una práctica reflexiva. La práctica se convierte en un proceso de construcción de conocimiento y de desarrollo del proceso educativo, enfocado en la reflexión y en la construcción de teorías y modelos, mediante los que entender la tarea formativa y justificar las acciones de transformación e innovación del trabajo en el aula.

La práctica reflexiva adquiere un verdadero valor cuando contribuye a formar la línea de desarrollo profesional de cada docente, la propia mejora integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cultura didáctica a consolidar en las aulas y en los centros educativos, aportando datos y medios cada vez más pertinentes para entender la globalidad de la acción docente.

La contribución que este estudio aportará está encaminado a poner en práctica otra manera de formación docente que permita hacer un análisis más crítico de la propia práctica del profesor, en donde se tome en cuenta el entorno social y político en el que realiza su labor y, sobre todo, que lo haga desde una reflexión crítica que le otorgue una característica direccional al proceso de reflexión sobre lo que hace y sobre lo que no hace el profesor universitario.

Pregunta de investigación:

¿Cuál es la percepción de los procesos de reflexión de y durante la práctica docente del profesorado de la Universidad de Sonora?

Objetivo General:

Describir la percepción de los procesos de reflexión de y durante la práctica docente del profesorado de la Universidad de Sonora.

## Metodología

La presente investigación es descriptiva, prospectiva, transversal. La población de estudio son docentes que imparten clases en las Licenciaturas adscritas a los Departamentos de las 6 Divisiones de la Universidad de Sonora. Del total de la población se estudió a un total de 200 profesores, población que se calcula por muestreo aleatorio simple, misma que se calcula con la fórmula  $n = \frac{[(Z^2 pq)/E^2]}{[(2.05)^2 (0.5)(0.5)] / (0.05)^2}$ . El tamaño de la muestra se determinó con una confiabilidad de 95 por ciento y un margen de error de .05 por ciento para un valor de  $P=0.05$ , en una población finita de 1800 profesores.

**Técnicas e instrumentos:** para la aplicación del instrumento, se utiliza la técnica de la entrevista directa e indirecta a través de correo electrónico. Se conforma el cuestionario rescatando las preguntas que miden las competencias

reflexivas y las competencias críticas. Se aplica una prueba piloto a 20 docentes, mismos que no hicieron observaciones al instrumento y no formaron parte de la muestra. Posteriormente, se corrobora la consistencia interna del instrumento con el *Alpha de Cronbach*, lográndose un *Alpha* de 0.948. La encuesta se estructura con 45 ítems, de la siguiente manera: **datos de Identificación**, con 9 preguntas abiertas; **formación Profesional**, se estructura con 6 preguntas abiertas; **formación didáctico pedagógica**, se estructura con 4 preguntas; **práctica reflexiva y crítica**, ésta parte se estructura con una escala de Likert, con 24 proposiciones; **desarrollo del programa del curso**, con 6 proposiciones con una escala de Likert; **tratamiento estadístico**, el tratamiento estadístico de los datos consistió en la captura de los mismos, diferenciando las variables de acuerdo a su naturaleza (ordinales, dicotómicas, nominales, continuas). Las variables relacionadas con los datos sociodemográficos y las que describen las características propias del docente fueron analizadas con estadística descriptiva, utilizando particularmente media y desviación estándar para las variables continuas, así como frecuencias y porcentajes para las variables de tipo nominal.

Para representar de manera gráfica los resultados, se utilizaron gráficas de barras, pastel y de dispersión. Se realiza el análisis de los datos también con estadística inferencial. Para facilitar la comprensión de la interpretación de los resultados, se transformaron los valores originales del instrumento en índice en una escala que va de 0 a 100 (Total Desacuerdo= 0, En desacuerdo=26 a 50, De Acuerdo=51 a 75 y Totalmente de Acuerdo= 76 a 100).

Todos los análisis estadísticos anteriormente mencionados fueron analizados a través del programa estadístico SPSS (versión 17 para Windows). Eso permitió obtener información pertinente a las variables de investigación y dar respuesta a los objetivos planteados.

## Análisis, interpretación y presentación de los datos

La presentación de los resultados de la información corresponde a 190 profesores, que se encuentran adscritos a 17 Departamentos de 6 Divisiones de la Universidad de Sonora.

Los resultados obtenidos se agruparon en tablas estadísticas y representaciones gráficas para describir los datos de identificación y formación académica y pedagógica de los docentes, así como las opiniones de los docentes relacionadas con los procesos reflexivos y críticos durante la Práctica Docente y durante el Desarrollo del Programa del Curso.

Para la interpretación de los resultados, se utilizaron dos métodos: 1) el método descriptivo a través del cual se realiza el análisis de frecuencias, que consiste en la contabilización de casos de acuerdo a las respuestas emitidas por los encuestados (frecuencias absolutas) y la estimación porcentual de las mismas (frecuencias relativas), este análisis permitió estudiar las opiniones capturadas en cada ítem y 2) método inferencial, con el cual se realizó el análisis con la prueba no paramétrica

de *kruskal-wallis* para realizar comparaciones entre los grupos establecidos en base a la pertenencia a cada división y la práctica docente reflexiva en la que se identifica que los grupos que más reflexionan su práctica son los adscritos a la División de Ciencias Sociales.

**Análisis de resultados concernientes al objetivo:** describir las características de identificación de los profesores.

El grupo estuvo conformado por 190 profesores de los Diferentes Departamentos de la Universidad de Sonora, con una media de edad de 50 años y una desviación estándar de 9.07, de este grupo el 51 % son del sexo masculino y el 49 % son de sexo femenino. De acuerdo a los datos reflejados en el gráfico 1, nos demuestra que la planta académica es una planta envejecida, que ingresó a la universidad como profesor, teniendo al menos 24 años. El mismo gráfico nos demuestra los límites de edad, que oscilan entre 26 años y 71 años.

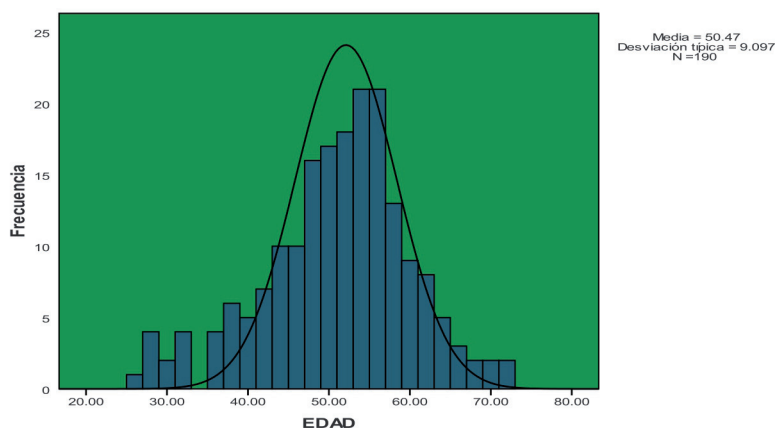


Gráfico 1. Edad de los docentes  
Universidad de Sonora

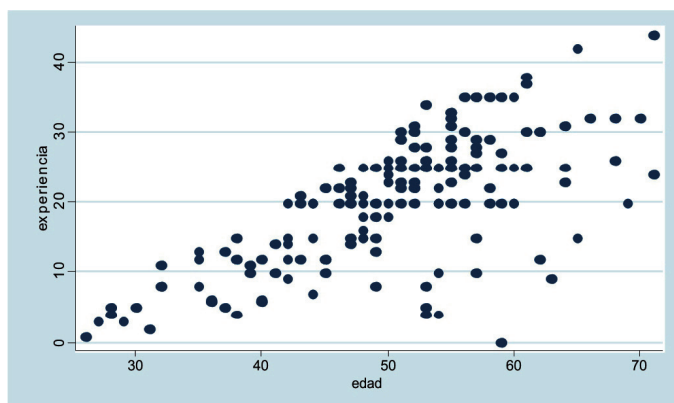
(2010) Los años de antigüedad en la Universidad oscilan de 0 a 40 años, con una media de 20 años, lo que nos hace suponer también que la mayoría del personal académico se convirtió en profesor universitario antes de los 30 años, y corrobora lo que menciona Gil, A. M. en su investigación “Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos Mexicanos”, (1998), “el 26 % de los profesores ingresa a la universidad como profesor, teniendo al menos 24 años y el 74% con menos de 30 años”.

El número de grupos atendidos por los docentes en el semestre es de 1 a 6, con una media de 2, eso equivale a que si se considera que cada grupo atiende a grupos de 40 alumnos (es el máximo de alumnos que debe atender un profesor por grupo, de acuerdo al Contrato Colectivo de Trabajo de la Universidad de

Sonora); quien atiende a 2 grupos son 80 estudiantes, y quienes tienen 6 grupos atienden a 240 alumnos. Esa información nos da una media de 64 alumnos por profesor. La información haría pensar que el número de alumnos que atienden los profesores por la carga excesiva limita la reflexión sobre la práctica docente, y también que para lograr esto último se requiere de formación inicial de profesores, y los profesores inician la práctica docente sin experiencia ni formación previa (Gil, A. M., 1998). Al respecto, Pou, A. S, Aguirre, M. L. y Cordero, A. G. (2009) refieren que al restringir al docente al ámbito meramente académico y, más propiamente técnico, lo desvincula de la realidad social en la que se encuentra y le impide, en buena medida, ver y observar su entorno y, sobre todo, verse, conocerse y comprenderse como agente capaz de influir directamente en los procesos de cambio, que pueden darse mediante el análisis, la reflexión y la investigación de la práctica docente.

Imbernón (1994) refiere al respecto que existen limitaciones y posibilidades para que se realicen prácticas docentes reflexivas, y que para realizar la reflexión, ésta debe apoyarse fundamentalmente en estrategias de formación docente.

En el gráfico 2, observamos la dispersión de las respuestas en relación con la experiencia profesional y la edad de los profesores, las respuestas tienden a concentrarse en el centro, con lo que se deduce que los profesores con mayor edad tienen mayor experiencia, nos preguntaríamos, entonces, si la permanencia en una institución educativa le da la experiencia al docente, con visión profesionalizante de la docencia.



Fuente: Encuesta Directa. Cuestionario

n=190

Gráfico 2: Relación edad y años de experiencia docente  
Profesores de la Universidad de Sonora  
(2010)

Tocante a si los profesores realizan otra actividad profesional además de la docencia, el 48 % (91) docentes expresaron que sí y el 52 % (99) que no. Ese dato refleja que los docentes que tienen otras necesidades sociales muy individuales pudieran considerar la formación pedagógica como algo irrelevante, no prioritaria.



ria y, que de acuerdo al modelo para detectar necesidades formativas de Font e Imbernón (2002), la necesidad de formación se enfoca a atender las necesidades institucionales y no reconoce la problemática en el aula.

**Análisis de los resultados concernientes al objetivo:** describir la formación académica disciplinar y pedagógica de los profesores.

Con respecto a la formación académica de los profesores encuestados (190), el 100 % refiere haberse titulado de Licenciado en su disciplina, el 25.2 %, (48) de ellos, cuenta con una especialidad y el 73.6 % (138) de los docentes son titulados de un posgrado (Maestría y/o Doctorado). Del total de Licenciados (190), únicamente el 66.6 % (92) cursaron una especialidad en su disciplina y (28 docentes) 11 % cursaron Maestría o Doctorado en otra disciplina ajena a la formación disciplinar de los profesores. Los hallazgos nos permiten visualizar que el personal docente cuenta con una formación disciplinar fortalecida, ya que poseen formación académica mayor a la que oferta la Institución, dependiendo del Departamento al que están adscritos los docentes y, por lo tanto, hay expertos en la disciplina.

## Formación pedagógica

La información recabada en las encuestas nos permite afirmar que sucede todo lo contrario con la formación didáctico-pedagógica de los profesores universitarios, ya que los resultados muestran que el 38 % (73) de los docentes no han recibido formación pedagógica relevante que les haya servido de apoyo para su práctica docente. El 23.7 % (45) de los profesores únicamente han recibido un curso de formación docente que les haya resultado significativo y el 22.6 %, (43), han recibido tres cursos relevantes para su práctica (Tabla 3).

Los datos anteriores permiten afirmar que el profesor se ha formado básicamente en el contenido científico de la materia que enseña más no ha sido formado para saber transmitir y compartir ese conocimiento con sus alumnos. La credencial del buen profesor universitario son sus conocimientos disciplinares, avalados por una institución universitaria y, generalmente, no necesita demostrar capacidades pedagógicas. En la cultura latinoamericana, se tiene la creencia mayoritaria de que una sólida formación científica y profesional le basta al docente para transmitir los contenidos de su asignatura, excluyéndose los saberes pedagógicos (Gimeno Sacristán, 1992). En las instituciones de educación superior (IES) en México, existe un escaso interés por la formación pedagógica del profesorado universitario, así mismo, algunas actividades de formación son fragmentarias, aisladas del contexto inmediato y se repiten año tras año en la Universidad. Eso trae como resultado una imagen de formación como entrenamiento de un conjunto de conocimientos didácticos o pedagógicos sin sentido alguno.

Aunado a lo anterior, se puede mencionar la falta de compromiso de las instituciones formadoras, las cuales, por una parte, propician la actividad de formación pedagógica de sus profesores, y, por otra, ni la reconoce, ni la exige, ni la valora.

**Análisis de los resultados concernientes al objetivo:** describir si los docentes consideran la reflexión crítica en su práctica docente.

Se presentaron una serie de proposiciones relativas a las prácticas docentes reflexivas y críticas a fin de indagar la valoración que otorgan los 190 docentes encuestados. Para ellos, se les presentó una escala con cuatro opciones a elegir.

Con base en las respuestas emitidas por los docentes participantes en el estudio, en la pregunta 16, el 47.43 % (está en TA), reconocer y darse cuenta de las implicaciones de su acción docente en la formación de los alumnos, lo cual quiere decir que hay profesores que se hacen conscientes de su compromiso como docentes y reflexivamente lo que hacen en el aula y que tienen apertura intelectual para hacer conciencia de su compromiso como docentes. Representan una actitud de responsabilidad que presupone la consideración de las consecuencias a las que conduce la acción, con respecto a los efectos de la práctica docente en el desarrollo intelectual, social y emocional de los alumnos.

Del mismo modo, en la pregunta 21, estar consciente del rol como docente para las transformaciones sociales, observamos que las respuestas se ubican en las escalas (TA), con el 46.84 %, y 36.32 % en (DA). En ese sentido, Liston y Zeichner (1997) consideran que la reflexión del docente se debe reorientar para trascender los límites de la escuela y promover cambios sustanciales en los contextos educativos y sociales en una perspectiva de la reconstrucción social. Y en palabras de Pérez G. (1997), “un intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social.

En el mismo sentido, se destacan con 42,63 %, (TA), la pregunta 24, escuchar las críticas de otros profesores y tomar decisiones para mejorar y la pregunta 19, reconocer la importancia de evaluar formativamente a los alumnos.

En relación a la pregunta 12, revisar las concepciones sobre la enseñanza, se destaca que el 49.47 respondieron (DA), las respuestas a la pregunta 15, deliberar sobre la enseñanza y el aprendizaje, refieren un porcentaje de 47.89, con una respuesta también de (DA) y la pregunta 23, proponer soluciones a problemas pedagógicos representan el 43.17, con respuesta (DA). Las respuestas arrojadas reflejan una tendencia favorable hacia la competencia reflexiva, reflejadas en una media de 3.2.

Llama la atención de manera importante los resultados de respuesta a la pregunta 18, leer sobre la enseñanza a fin de entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la que los resultados demuestran que el 28.91 están en (ED), la pregunta 22, discutir sobre los fundamentos teóricos que subyacen en tu práctica y la pregunta 20, evaluar frecuentemente tu práctica docente, los resultados obtenidos muestran el 24.87 % para la primera y 24.21 %, para la segunda, con respuesta (ED). Tales resultados suenan desoladores ya que nos indican que los docentes no reflexionan su práctica para evaluarse, reflexionar sobre sí mismos y sus actuaciones.

En relación a la pregunta 17, registrar diariamente las acciones que realizas en tu práctica, las respuestas indican que el 34.74 % (60 profesores) están (DA), y el 25.26 % (48 docentes) están (ED), de la misma manera la pregunta 13, describir los

procesos que sigues para enseñar, el 43.16 % (82) de los profesores respondieron (DA), y en la misma pregunta el 33.16 % (63) docentes contestaron (TDA). Las respuestas manifiestan una actitud reflexiva de los docentes y podemos pensar que esta constituye una posibilidad para potenciar cambios que sienten las bases para una adquisición de competencia para pensar y actuar reflexiva y críticamente.

En relación con las competencias críticas, la información recabada nos muestra, en general, que destacan las preguntas 28, relacionada con admitir el error como vía de mejora, considerada como una competencia de práctica crítica alcanzó un 49.7 %, es decir que 94 docentes respondieron (TA); en el mismo sentido, la pregunta 34, relacionada con aceptar que el trabajo en equipo sirve para discutir los problemas en el aula, las respuestas generaron un 43.68 % (83 docentes) respondieron (TA), la pregunta 25, justificar las acciones realizadas en el aula, con base en la vinculación teoría práctica, obtuvo un 42.1 % (80) de los docentes respondieron (TA). Los resultados anteriores permiten visualizar aspectos tan importantes como son: reconocer lo que se hace cometiendo errores y tener disposición para corregirlos, para lo cual es necesario tener las siguientes capacidades personales de: disposición para el trabajo colaborativo, responsabilidad, autoevaluación, autocrítica, aceptación de la opinión de otros. Al respecto, Shön (1992) refiere que el proceso de co-aprendizaje entre colegas incrementa el nivel de responsabilidad formativa, personal y colaborativa, a la vez que potencia la actividad de apertura e interacción entre el profesorado.

Con relación a las competencias reflexivas en el desarrollo del programa del curso, se encontró que los datos más significativos son los relacionados con las preguntas 41, relacionada con el aprovechamiento adecuado del tiempo en el que un 48.42 % (92) de los docentes contestaron que siempre lo aprovechan; la pregunta 40, relacionada con estar consciente de reflexionar en y sobre la práctica docente, reporta que un 33.16 % (63) docentes reflexionan sobre su práctica.

Son datos preocupantes los que reportan las preguntas 37, relacionada con realizar lecturas a fin de aportar ideas o soluciones a la práctica, en la que el 24.21 % (46) profesores no lo reflexiona; la pregunta 36, relacionada con discutir con docentes la mejora de tu práctica en el aula en la que el 21.58 % (41) profesores no lo reflexionan; y la pregunta 39, relacionada con participación del trabajo colaborativo dentro de un clima propicio, el 23.68 % (45) docentes tampoco reflexionan. Los datos aquí vertidos llevarían a pensar que la práctica docente es individualista, rutinaria y devaluada.

Al analizar las competencias reflexivas entre los profesores de los diferentes departamentos, se encontró que hay heterogeneidad entre ellos y un dato relevante es que los profesores adscritos a los Departamentos de Economía y Derecho presentan las medias más bajas de competencias de práctica reflexiva crítica, siendo de 37.3 para el primero y 52,5 para el segundo. Así también los docentes adscritos a los Departamentos que presentan las medias más altas en competencias docentes crítico reflexivas son: Educación Física y Deportes, con una media de 84.4, y Matemáticas, con una media de 80 (Gráfico 5).

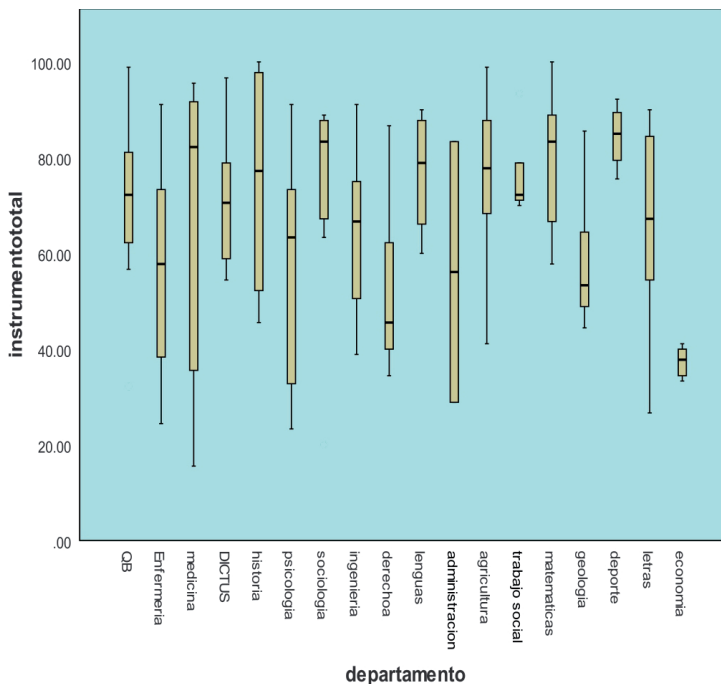


Gráfico 3. Competencias crítico reflexivas entre docentes de la Universidad de Sonora

**Análisis concerniente al objetivo: sustentar la necesidad de formación de profesores en las prácticas reflexivas en la práctica profesional de los docentes.** Los resultados que se presentaron en esta investigación permiten afirmar que todos los profesores, que desarrollan práctica en el ámbito universitario, deben estar siempre en procesos de formación que lo habiliten en competencias docentes crítico reflexivas.

## Conclusiones

Finalizada la investigación, podemos afirmar que se han cumplido los objetivos planteados. El análisis de la información obtenida nos permite llegar a las siguientes conclusiones:

1. La reflexión es un proceso cognitivo que propicia el desarrollo profesional de los docentes, nuestro análisis permitió revelar que pocos docentes universitarios consideran la práctica docente crítica reflexiva.
2. Consideramos que todos los profesores, que desarrollan práctica en el ámbito universitario, deberían estar siempre en procesos de formación que lo habiliten en competencias docentes crítico reflexivas.
3. La búsqueda por la calidad en la educación superior ha ampliado, cada vez más, la exigencia de que los docentes sean competentes para cuestionarse, verse a sí mismos, para autoevaluarse, reflexionar sus acciones, demanda de formadores reflexivos que promuevan la evaluación y la transformación

en sus prácticas a la luz del análisis y del cuestionamiento a las acciones emprendidas.

4. La investigación-acción-reflexión son competencias indispensables en los docentes universitarios, ya que ayuda a reconocer el significado de la profesión, a transformar la práctica y a estrechar la coherencia entre el pensamiento y la acción del docente.
5. La práctica docente en la Universidad de Sonora se concibe heterogénea, la cual depende además del rol que llevan a cabo los profesores, cada uno realiza acciones y a través de estas despliegan intenciones, valores, creencias, conocimientos y teorías implícitas. Son autodidactas.

## Propuestas

- Se implemente una política institucional de desarrollo profesional del profesorado que obligue tanto a reconocer el estatus del saber pedagógico, como el aseguramiento de condiciones de progreso.
- Es importante que la institución educativa apoye más la investigación sobre la práctica educativa así como de las prácticas reflexivas, pues es necesario demostrar los avances, pero también los tropiezos y las dificultades de esas actividades en la práctica docente.
- Se requiere que haya proyectos institucionales para la formación inicial y continua de profesores.
- Formalizar seminarios de discusión Departamentales, Divisionales e interdivisionales que contribuyan a aclarar los puntos de encuentro y de divergencia entre los académicos y los investigadores participantes.
- Realizar congresos nacionales e internacionales en el marco de la práctica docente crítica y reflexiva a fin de difundir la investigación que se desarrolla al respecto, suponiendo la necesidad de indagación de la práctica, en el marco de la diversidad en las teorías y en las prácticas desplegadas de la realidad educativa, en las diversas formas de pensar y de hacer en educación superior.
- Establecer redes que fortalezcan la práctica educativa y la integración teoría-práctica.

## Referencias

ÁLVAREZ, M. F. *Perfeccionamiento Docente e Identidad Profesional*. Informe OCDE sobre el Sistema Educativo en Chile, 2004.

ANUIES. *Documento estratégico para la innovación en la Educación Superior*. 2ª. ed. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

ARREDONDO, G. M. *Vinculación docencia-investigación en Memoria del Foro Relación Docencia- Investigación*, colección Pedagogía Universitaria, Núm. 6, Jalapa, Veracruz, 1988.

BARRERA, P. F. Desarrollo del Profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Revista Acción Pedagógica*, No. 18/Enero-Diciembre.1, 2009.

CARDONA A. J. Coordinador. *Cuestiones en torno a la Formación y Desarrollo Profesional de los Profesores*. Madrid: Sanz y Torres, 2008.

CHACÓN, C. M. A. *La Enseñanza Reflexiva en la Formación de Estudiantes de Pasantías de la carrera de Educación Básica Integral*. Tesis presentada como requisito para aspirar al grado de Doctora en Pedagogía. Tarragona: Universitat Rovira I Virgili, 2006.

DELORS, J. *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. México: UNESCO, 1996.

DEWEY, J. *Cómo pensamos: nueva expresión de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós, 1989.

ELLIOT, J. *La Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 2005.

FREIRE, P. *La Educación como Práctica de la Libertad*. México: Siglo XXI, 1972.

FURLAN, A. J. El Docente Investigador de su propia práctica. *Revista Argentina de Educación*, año 7, No. 12, Mayo/Junio, 1989.

GIMENO, S. J. *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata, 1992.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales: hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1990.

GRIJALVA, M. H. (2009). *Plan de Desarrollo Institucional para la Universidad de Sonora, 2009-2013*. Hermosillo, Sonora, México: UNI-SON, 2009.

HABERMAS, J. *La Autonomía del Profesorado*. Madrid: Morata, 1987.

HELER, M. *Jurgen Haberman y el proyecto moderno: cuestiones de la perspectiva universalista*. Buenos Aires: Biblos, 2007.

HERNÁNDEZ, F.; SANCHEZ, J. M. *Para Enseñar no basta con Saber la Asignatura*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 1992.

IMBERNÓN, F. *La Formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. 3ª. ed. Barcelona: Agraó, 1988.

LOIDA, F y TARDIF, M. *Los Saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2001.

MEDINA, R. A.; DOMÍNGUEZ, G. C. *La Formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Serie Educación y Futuro, Núm.14, Madrid: Cincel, 1980.

MORÁN, O. P. La docencia como recreación y construcción del conocimiento: sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Revista Perfiles Educativos*. v. 26, n. 105-106, México, 2004.

MORÁN, O. P. *Docencia e Investigación en el Aula. Una relación imprescindible*. Pensamiento Universitario Núm. 9 México: CESU-UNAM, 2005.

MORAL, C. *Fundamentos para una Práctica Reflexiva en la Formación Inicial del Profesor*. Granada: Grupo Force, 1997.

PERRENAUD, P. *Desarrollar la Práctica Reflexiva*. Barcelona: Graó, 2004.

PONCE, G. V.; LÓPEZ, L. L.; TORRES, R. M.; CÁZARES, T. M. Conocer y Transformar la Práctica Educativa. Publicación electrónica [http://portales.jalisco.gob.mx/investigación\\_educativa/sites](http://portales.jalisco.gob.mx/investigación_educativa/sites). Consultada el 16 de abril del 2010.

POU, A. S.; AGUIRRE, M. L. y CORDERO, A. G. (2009). La Práctica Docente de Profesores Universitarios mediante la Reflexión Crítica. *Revista electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación*. Costa Rica. <http://revista.inic.ocr.ac.cr>, consultada el 10 de abril de 2010.

RETA, V. y ARAYA, R. (2005). El lugar de la Reflexión en la Formación Docente. *Revista Hermes*. (1), 2005. Instituto de Formación Docente continua. San Luis. <http://www.hermes.ifdcsanluis.edu.ar>, consultada el 6 de Mayo de 2010.

REVENGA, A. Investigación Acción en la Enseñanza Secundaria, experiencia Autoformativa en la clase de Ética. En F. Imbernón (coord.). *La Investigación Educativa como Herramienta de Formación del Profesorado. Reflexión y Experiencias de Investigación Educativa*. Barcelona: Graó, 2002.

SANTOS, G. M. *Hacer Visible lo Cotidiano. Teoría y Práctica de la Evaluación de los Centros Escolares*. Madrid: Akal, 1990.

SEVILLANO, G. M. L. *Didáctica en el Siglo XXI. Ejes en el Aprendizaje y Enseñanza de calidad*. Madrid: Mc Graw-Hill, 2005.

SCHON, D. *El Profesional Reflexivo. Cómo Piensan los Profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1987.

SCHON, D. *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

TARDIF, M. *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea, 2004.

TEDESCO, J. C. *El Nuevo Pacto Educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la Sociedad Moderna*. Madrid: Anaya, 1995.

TORRES, R. M. *Formación Docente: Clave de la Reforma Educativa. Nuevas Formas de Enseñar y Aprender*. Santiago de Chile: UNESCO, 1996.

Recebido em: Março de 2012

Aprovado em: junho de 2012