



CONOCER Y TRANSFORMAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Víctor Manuel Ponce Grima*

Liliana Lira López**

Ma. de los Ángeles Torres Ruiz***

Ma. del Rocío Cázares Tamayo****

*Doctor en Educación y Secretario Técnico del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa.

**Doctora en Educación y Jefa de la Unidad de Investigación de la MEIPE.

***Maestra en Ciencias de la Educación y Directora de la MEIPE.

****Maestra en Educación y Subdirectora Académica de la MEIPE.

El objetivo de este artículo es mostrar algunas de las discusiones en torno a la investigación y la intervención de la práctica educativa que se han vertido en diversos seminarios y en el Congreso de Investigación Educativa.¹ Estas discusiones las hemos organizado en tres ámbitos. El primero se centra en los conceptos básicos y teóricos sobre el campo; el segundo atiende los procesos de intervención y autoreflexión, y el tercero se enfoca en los procesos de investigación sobre la práctica educativa.

Este ejercicio pretende apoyar futuras discusiones encaminadas a la conformación de una red nacional de investigación y mejoramiento de la práctica

educativa, cuyos productos podrían mejorar no sólo las prácticas educativas, sino también la toma de decisiones en materia de políticas, reformas e innovaciones. Se trata de un campo de investigación emergente en el país, pero que para su consolidación requiere del esfuerzo académico en la solución de diversas problemáticas teóricas, metodológicas y epistemológicas. Para ello se plantean las tareas de la red como una actividad de largo alcance, en el sentido de que sus propósitos no pueden lograrse sino en virtud de la actividad desplegada por grupos y redes de trabajo y colaboración que permita ir cubriendo aquellas tareas parciales que surgen en las reuniones que tienen lugar en seminarios y congresos.

Discusiones teóricas y metodológicas sobre la práctica educativa

La intervención, la reflexión o la investigación de la práctica (propia o ajena) demanda la definición y disposición de marcos teóricos y procedimientos metodológicos. En este sentido, se perciben diversos modos de concebir e investigar la práctica educativa. En este apartado nos enfocaremos en aquellas concepciones presentes en algunos académicos de la Secretaría de Educación en Jalisco. Así, Ledesma (2005) define la práctica como actividad intencionada, cotidiana y recursiva, que se despliega en determinados marcos institucionales. Recursiva por la repetición de las ac-

ciones en condiciones más o menos semejantes. La cotidianidad se presenta dentro del marco institucional en el que participan diversos proyectos (políticos, curriculares) y diversas demandas sociales. Así, la práctica es una forma de poder e institucionalidad que actúa tanto a favor del cambio como de la continuidad; esto significa que pese a ciertos constreñimientos sociales otorga a los profesores márgenes de posibilidades para el cambio y la transformación.

Tanto la práctica docente como escolar o colectiva contiene una estructura o conjunto de propiedades articuladoras que le dan cohesión en un espacio y un tiempo, así como recursos y reglas que posibilitan la producción y reproducción de las prácticas sociales. Entre los actores o practicantes se manifiestan relaciones y formas comunes de significación, las cuales permiten compartir y guardar ciertos saberes profesionales comunes.

La práctica está ligada a un pensamiento cotidiano, el cual se comporta como concepción o visión del mundo, susceptible de representar lo que hacen y piensan los individuos y los colectivos. De aquí que tanto la intervención de la propia práctica como la investigación de la ajena implican develar lo que se hace en la vida cotidiana, así como las intenciones, las creencias y teorías implícitas que portan los sujetos.

Para Ponce (2005) la acción es la vía de acceso para conocer la práctica, esto es, metodológicamente,

primero se construyen las acciones y, posteriormente, la práctica a partir de determinadas reglas de constitución y de articulación de aquellas. Este autor advierte la necesidad de distinguir el hecho de la acción, es decir, el simple evento o acontecimiento de su relación con su marco intencional y subjetivo que el docente dispone cuando actúa. La acción no es sólo intención ni sólo evento, sino que además es actividad (unidad de acontecimiento) cargada de símbolos cuya interpretación permite acceder a la subjetividad del docente, en otras palabras, a sus teorías y conocimientos acumulados a través de la experiencia, la cual no es del todo accesible al actor, dada su condición rutinaria, así como a su capacidad para definir las situaciones y la disposición de recursos para ajustarse o reorientar su curso. En este sentido, educar es en primer lugar acción cotidiana que se desarrolla en la escuela o en el aula y cuyo acceso se establece primero a través del registro de los eventos, para, en segundo término, interpretar dichos eventos, lo que a su vez permite llegar a los componentes subjetivos señalados.

Para el estudio o la reflexión de la práctica se sugiere, de acuerdo con Ricoeur (1996), tres momentos: descripción, narración y valoración de la práctica. Primero, se describen una a una las acciones; segundo, se busca localizar las reglas que articulan las acciones en cierta unidad constitutiva (se conforma la práctica educativa); en la fase final, se valora la efectividad de las acciones y la práctica de

acuerdo con los criterios de la efectividad educativa y las reglas de la profesión.

En estas propuestas se mueven dos acepciones y dimensiones del concepto educación: descriptivo-narrativa y prescriptivo-valorativo. En la primera dimensión se trata de explicar cómo es o cómo se lleva a cabo la educación (*ontos*) y en la segunda se dice cómo debería ser la educación (*telos*). Se propone respetar estos dos planos, de preferencia en ese orden: primero, explicar y comprender cómo se llevan a cabo las acciones en la vida cotidiana (qué se hace, sus propósitos, valores, y cuáles son sus creencias, etcétera) y, segundo, en la etapa valorativa deberíamos juzgar el grado de educabilidad de esas acciones con función de criterios bien definidos por las reglas y claves de la profesión que determinen lo bueno y deseable contra lo no calificado o inconveniente. Es importante no confundir esos dos planos en las diversas operaciones de la investigación o de la intervención de la práctica.

De acuerdo con la propuesta de desplegar la práctica (indagada o reflexionada) a través de los momentos descriptivos, narrativos y valorativos, la ponencia de Martínez Rosas (2005) se sitúa en la fase narrativa, es decir, propone cómo llevar a cabo la articulación de los diversos constitutivos de la práctica, entendida como una totalidad articulada o estructurada, con direccionalidad y movimiento, constituida por una serie de componentes que tienen diversos grados de

complejidad. Así como toda acción tiene una intencionalidad (conciente o inconsciente), todo constitutivo tiene una lógica, es decir, una razón que sustenta y en un momento dado justifica su existencia y sus características específicas, así como dirige su sentido y su desarrollo. De la misma manera, el conjunto de la práctica tiene su sentido en una racionalidad o metalógica, la cual organiza, articula y dota de direccionalidad a los constitutivos en diversos grados de complejidad.

Para el desarrollo de esa tarea Martínez Rosas (2005) reconoce algunas tensiones y problemas. El primero tiene que ver con la concepción de la práctica sin contextos que la determinen o condicionen. El segundo aduce a la idea de que los sujetos y las prácticas están totalmente determinadas por diversas estructuras o sistemas. Y el tercero señala que las prácticas y las acciones subyacen en otras categorías, tales como “representación” y “discurso”, que contribuyen a la anulación de la práctica y las acciones como constitutivos de la realidad educativa.

Para resolver los problemas señalados, Martínez Rosas (2005) sugiere trabajar bajo una perspectiva de multireferencialidad y articulación categorial, con el fin de producir un nuevo entramado teórico-conceptual que permita proporcionar inteligibilidad al conjunto de datos de procedencia empírica, en el cual se puedan insertar categorías como las de práctica y acción educativa, enseñanza, aprendizaje y cultura.

En los trabajos anteriores, de Ledesma, Martínez y Ponce, podemos reconocer, aunque con diversos matices, un diálogo continuo. Estos autores coinciden en que la acción es el acceso a la práctica, y que tanto la acción como la práctica poseen constitutivos y diversos grados y niveles de articulación posible. Pero además, señalan que la práctica puede ser abordada como objeto de indagación y de intervención reflexiva, lo cual será centro de nuestra atención en los siguientes apartados.

Intervención reflexiva sobre la práctica

Desde hace décadas se ha desplegado un movimiento internacional que, o bien, promueve la reflexión de la práctica, como estrategia formativa y de autogestión profesional docente (Flores y Alcaraz, 2005), o articula las relaciones entre la investigación de la práctica, la práctica reflexiva y el desarrollo profesional reflexivo de los educadores (González, 2005).

Existe una amplia investigación internacional acerca de la incorporación reflexiva de la práctica, tanto en los procesos de formación inicial como continua de los docentes. No se trata de la *reflection in acción* o de la competencia profesional del docente para controlar racionalmente el curso de la acción, sino de la *reflection on action* o de la conciencia desplegada sobre la acción, una vez que ella ha ocurrido. De esta manera, no involucra a la

acción como tal, sino sólo la reflexión sobre ella.

La reflexión procura develar el conjunto de conocimientos que se desarrollan en la práctica profesional. Por lo tanto, la reflexión es un proceso deliberativo, expresado en condiciones de incertidumbre en la forma de dilemas de actuación, a través del cual se calculan las decisiones que orientan el rumbo de la acción para obtener beneficios de acuerdo con los criterios y los objetivos de la persona que realiza la práctica educativa (Sparks-Langer y Colton 1991; y, Hatton y Smits 1995).

La práctica reflexiva se introdujo a los procesos de formación inicial de los docentes como *preservicio* o *pre-service practice* desde la década de los ochenta, tanto en Estados Unidos como en la mayoría de los países de Europa y América Latina. Para Zabalza (1998) la práctica reflexiva en la formación inicial o *practicum*, pretende:

Enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en los centros de trabajo; sirve para aproximar a los estudiantes a los escenarios profesionales reales, para que puedan generar nuevos marcos o esquemas cognitivos iluminados por la naturaleza de la práctica profesional, para llevar a cabo nuevas experiencias formativas y para que se hagan conscientes de sus puntos fuertes y débiles, además como oportunidad para vivir en el mismo escenario profesional, con sus dinámicas y particularidades.

En la revisión del campo se informa que tanto en el ámbito local como internacional se incorporan diversas estrategias para promover la reflexión de la práctica, como: el análisis de la toma de decisiones recuperadas de las experiencias de los estudiantes en los salones de clase; la autoevaluación continua a través de diarios de campo, el estudio de casos, las entrevistas, el portafolio o el desarrollo del método de micro enseñanza. Muchos de los actuales modelos de formación inicial y continua, combinan asignaturas teóricas (pedagógicas) con la sistematización y la reflexión de la práctica.

La clave para la formación del profesor reflexivo tiene que ver, por un lado, con la disposición para tener una mente abierta a los puntos de vista divergentes y, por otro, con un alto sentido de la responsabilidad que implica considerar con mucha atención las consecuencias de cada acción, los efectos de la enseñanza sobre el desarrollo intelectual y las oportunidades de vida para los estudiantes. La práctica reflexiva debe convertirse en una acción permanente suscrita sobre la acción de manera analítica y crítica, como lo expone Flores y Alcaraz (2005).

De acuerdo con González (2005) la investigación de la propia práctica y las prácticas reflexivas han contribuido al desarrollo de estas perspectivas. Desde los ochenta los estudios sobre educación popular e investigación participativa, demuestran las posibilidades de incorporar al educador en tareas de indagación.

La investigación participativa ha sido utilizada en la educación de adultos y la educación comunitaria, con el objetivo de obtener conocimiento útil para mejorar las prácticas.

En diversos encuentros académicos, incluido el Congreso, se han presentado más de 30 ponencias en las que se muestran diversos ejemplos donde se emplean estrategias reflexivas de la práctica educativa. Presentamos algunos ejemplos.

Jiménez (2005) comparte el proceso y las estrategias reflexivas que emplea para ayudar a una de sus alumnas de la Licenciatura en Enseñanza de la Física (LEF), de la Normal Superior de Jalisco, en el eje de la revisión de la práctica docente. Se trata principalmente de la elaboración y reflexión analítica de registros de prácticas. Las preguntas orientadoras de la reflexión que propone son: ¿Cuáles son las características de la práctica docente de la alumna en la clase de Física, cuándo maneja el contenido? ¿Hubo congruencia entre lo que se obtuvo en el análisis con la intención o el propósito de la propuesta inicial?

En las reflexiones de la alumna sobresalieron sus preocupaciones sobre el orden, la disciplina y algunas estructuras como el marco teórico sobre la enseñanza, lo que resalta su concepción sobre el contenido, el aprendizaje y la enseñanza de la Física, además de su desempeño docente y los procedimientos escolares. El enseñar Física más eficientemente es un problema abierto, por lo tanto, ella puede ver la conveniencia de modificar su estilo

de enseñanza con el fin de que cambie su método de enseñar.

En otro trabajo, Freyre (2006) presenta un proyecto de innovación encaminado a mejorar la práctica de enseñanza de las Matemáticas de los estudiantes de la Licenciatura en Educación (LE) de la Universidad Pedagógica Nacional, Sub-Unidad Irapuato. El modelo generado implica algunos elementos de la investigación-acción, en la que indaga las necesidades y problemas de la práctica docente, además del diseño, operación y evaluación de un plan de acciones con la intención de propiciar cambios que conduzcan a la mejora de las prácticas de los profesores que estudian la LE. Señala que la reflexión sobre lo que se planea, aplica y evalúa es fundamental para generar el cambio. Incorpora a su modelo reflexivo algunos indicadores del modelo de "Aprender a aprender", donde el estudiante tiene una participación activa durante la actividad, así como la mediación y el monitoreo empleado por los docentes en las interacciones con sus alumnos.

Además de los ejemplos anteriores, conviene señalar que el equipo de investigación de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE) está realizando esfuerzos para la investigación de algunos problemas, con la intención de mejorar los procesos de formación en la maestría (Lira, 2006; Arias, Martínez y Palacios, 2006 y Enríquez, 2006).

En una de esas investigaciones, Lira (2006), indaga el impacto del posgra-

do en el conocimiento práctico de dos generaciones de maestros en una escuela secundaria. Encontró que dicho conocimiento práctico recibe mayor influencia del contexto que de la formación, es decir, que muchos de los procedimientos que siguen para atender los problemas en el salón de clases son similares, y que dichas pautas de acción son recreadas por la misma dinámica del contexto institucional.

Finalmente, si bien el movimiento internacional y local sobre la práctica reflexiva está consolidado y ampliamente difundido, también conviene subrayar los límites y alcances de esta perspectiva. En primer lugar se percibe en ocasiones cierta actitud cerrada hacia otras posibilidades teóricas y prácticas, por lo que es loable el esfuerzo que realiza el equipo de investigación de la MEIPE para incorporar nuevos modelos teóricos, como la etnometodología en el caso de Lira (2006), la semiótica, en Campos (2005) y metodológicos en el caso de Árias, Martínez y Palacios (2006).

Con relación a los problemas de la formación a través de la práctica reflexiva se propone revisar las estrategias empleadas, así como la vigilancia en los contenidos y los niveles de reflexión alcanzados. Ya Rodríguez Fuenzalida (1995) ha señalado cómo en la formación inicial en ocasiones la reflexión “está centrada más en la planificación que en la interacción con los alumnos y en la conducción del aprendizaje en el aula”. Por su parte, Pruzzo y Nosei (2000) ponen más énfasis en la formación teórica que en la

práctica, la cual produce persistencia en los esquemas reproductores e impide la formación de los docentes reflexivos y críticos. Así, la ausencia de una teoría ligada al quehacer provoca que los estudiantes que observan prácticas de profesores en servicio fijen su atención en datos de sentido común y en los comportamientos externos, en lugar de recuperar las acciones más significativas; lo cual no aporta datos acerca de las estrategias didácticas empleadas por los profesores.

Sobre los supuestos de la práctica reflexiva, Feldman (2003) advierte dos problemas: la reducción descriptiva y el exagerado papel revelador de la reflexividad (autoreflexión), ya que por un lado es común que se enfatizan algunas dimensiones de la práctica, ignorando otras, además de que se ha exagerado el rol “revelador” de la reflexión como modo para perfeccionar la práctica educativa, sin el adecuado análisis de sus requisitos y limitaciones.

Finalmente, conviene advertir que uno de los problemas discutidos en otros encuentros, reside en la naturaleza de la autoreferencia de la reflexión de la práctica, es decir, que el docente utiliza sus esquemas para interpretar su propia práctica, la cual produce circularidad, por la autoreferencia; por eso es sumamente importante el papel del asesor en el diseño de dispositivos que ayuden al docente reflexivo a salir de dicha circularidad.

Algunos académicos de la Red de la Práctica estamos convencidos de que apoyar la investigación sobre la

práctica puede aportar espejos donde se miren los docentes –prácticos para provocar nuevas reflexiones. Como se sabe, el docente reflexivo necesita construir su espejo para verse, pero la exclusiva autoreferencia significa precisamente eso, que sólo se ve a sí mismo. Por eso, si la investigación proporciona estudios acerca de cómo son los tipos de prácticas educativas, estos espejos podrán contribuir a verse mejor y a salir de la circularidad reflexiva en la que se suele estancarse.

Investigación sobre la práctica docente en educación básica

El conjunto de estas investigaciones se refiere a la práctica como su objeto central. Se trata de una macro línea de investigación, la cual se pretende consolidar, pues se considera fundamen-

tal tanto para el desarrollo del conocimiento como para proveer aquel que nos lleve al mejoramiento y la reflexión sobre la educación. En este momento la tarea principal se sitúa en la práctica en educación básica con diversos servicios, modalidades profesionales y actividades educativas; cada uno de los cuales posee sus particularidades prácticas y teóricas, sus marcos de significación, pensamiento, valoración, actuación individual y colectiva.

La práctica educativa en educación básica no puede concebirse de manera homogénea, sino diversa; la cual depende del rol que lleven a cabo sus agentes, sean docentes, directores, especialistas en alguna área particular, etcétera. La propuesta investigativa supone la necesidad de considerar la indagación de la práctica en el marco de la diversidad de las teorías y prácticas desplegadas en la realidad educativa, con diversas



El docente reflexivo necesita constituir su espejo para ver su práctica.

formas de hacer y pensar sobre la educación, en cada uno de los niveles, modalidades, tipos de servicios y roles de los educadores.

En las investigaciones sobre educación básica se pone interés por describir la diversidad de prácticas, así como las tendencias que éstas reportan. En este sentido, un interés específico reside en darnos cuenta de qué tan cerca se localizan las prácticas indagadas con respecto a lo que Schiefelbein (1993) ha denominado modelo frontal de enseñanza, el cual lo reporta como el que más caracteriza a las prácticas de América Latina, donde:

...el maestro presenta las materias al grupo de alumnos en forma simultánea, lo que lo obliga a adecuar la complejidad y velocidad de avance al nivel del alumno "promedio". Ocupa casi todo su tiempo en dictar sus instrucciones e información, sea verbalmente o escribiendo en la pizarra, y en mantener silencio en la clase. En este modelo, el maestro es la fuente del conocimiento por lo que (a fines del siglo XX) suele quedar en posición desmedrada en comparación con la TV, la radio...

Ese modelo frontal provoca la baja participación de los alumnos, el maestro limita su atención a los mejores de ellos y dedica una parte de su tiempo a mantener el silencio. Se tiende a perder contacto con la realidad, pues el maestro es la principal fuente de conocimiento.

Ponce y Macías (2006) afirman que, en lo que respecta a la investigación en torno a las prácticas sobre la enseñanza de Matemáticas y Español en secundaria, la tendencia general

sigue al modelo frontal, aunque se complementa con actividades individuales para reforzar lo aprendido. En el caso de la enseñanza del Español, una de las acciones más socorridas es el dictado de los contenidos y las instrucciones de clase. En el caso de la enseñanza de las Matemáticas, aunque conservan su carácter frontal, poseen más actividades de refuerzo o de aplicación de lo aprendido. La explicación para todos, se orienta a transmitir los procedimientos de los algoritmos de las operaciones aritméticas, el álgebra o la geometría. Posteriormente se dispone de ejercicios de aplicación, principalmente de operaciones básicas, y menos para la resolución de problemas.

En el caso de las prácticas de algunos Centros de Atención Múltiple (CAM), López y Pérez (2006) en los resultados que presentan indican que el modelo de práctica que caracteriza a los docentes de los centros es el de frontalidad con ejercicios de aplicación y con diversos niveles de mediación y éxito en la atención individual. En términos generales, primero llevan a cabo las instrucciones y explicaciones de la actividad dirigida a todos los alumnos, orientados por una intención común. Posteriormente los alumnos llevan a cabo la instrucción, durante ese momento los maestros supervisan la actividad, a través de diversas estrategias: variar los materiales de enseñanza, desmenuzar la tarea en pasos, (*mediated scaffolding*), o reducir la complejidad de la tarea. Además se operan diver-

Los niveles de mediación, desde los que sustituyen al alumno, (los docentes hacen la actividad por el alumno), los que proponen puentes de ayuda o incluso los que ajustan la tarea al nivel y condiciones del niño. Con estas características se concluye que al ser el modelo de práctica más común la frontalidad con diversos grados de mediación y el uso de diversas estrategias, todavía no se logra implementar la enseñanza individualizada, habiendo un continuo entre la homogeneización y la individualización de la enseñanza.

En las que se denominan las mejores prácticas en el CAM, se detectaron modelos, desde frontales con ejercicios de aplicación hasta el monitoreo individualizado, a partir de las cuales realizan ajustes a la intención de la actividad, con el nivel y el estilo del niño. De acuerdo con los modelos didácticos estas prácticas son más próximas al modelo cognitivo complejo y al análisis cognitivo de tareas curriculares, pues a partir de las secuencias de tareas y de las etapas cognitivas de los alumnos diseñan diversas estrategias de aprendizaje grupal, subgrupal e individualizado.

Conviene señalar que el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa, con el apoyo de las autoridades, promovió que en la Convocatoria de Fondos Mixtos del Estado, se incorporara una propuesta de investigación relacionada con el diseño y pilotaje de modelos educativos innovadores de prácticas para la educación básica. De lo que se trata es

de avanzar, de la descripción de los tipos de prácticas hacia la indagación de las condiciones, límites y alcances en la implantación de nuevos modelos educativos de prácticas, con la intervención de los propios docentes implicados.

A modo de conclusión

Lo expuesto atrás no agota los resultados de las investigaciones, tampoco el conocimiento ni los retos de la Red, de lo que se trata es de disponer de documentos que como este presenten esfuerzos por sistematizar las discusiones y las tareas que deben enfrentarse en el futuro.

A modo de conclusión se puede señalar que es importante desplegar más la indagación de la práctica educativa así como de las prácticas reflexivas, pues no basta con expresar las grandes bondades de estas tareas, sino que es necesario mostrar los avances, los tropiezos y dificultades en estas actividades. Por otra parte, conviene que en cada investigación o cada práctica reflexiva se expliciten los conceptos y las teorías que se utilizan. El modelo de intervención de la práctica debe ser discutido a la luz del desarrollo de otras teorías, como de la investigación local e internacional, pues se percibe cierto estancamiento y discusión circular sobre el tema. Por último, queremos destacar que se necesitan más seminarios de discusión que contribuyan a aclarar los puntos de encuentro y divergencias entre los académicos e

investigadores participantes; por ello se sugiere que en el siguiente congreso se discutan ampliamente las investigaciones formales sobre ambos campos: la intervención reflexiva y la descripción de la práctica educativa de educación básica.

Notas

- ¹ Se trata de un total de 38 ponencias, compuestas por 15 reportes de investigación, 5 ensayos y 18 experiencias sistematizadas.

Bibliografía

- ARIAS, Hilda; MARTÍNEZ, Mara y PALACIOS, José.
(2006) "La práctica de asesoría en los procesos de intervención en la MEIPE". En *Congreso Estatal de Investigación Educativa. Secretaría de Educación Jalisco, Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa*. Guadalajara, Jalisco
- ARIAS, Hilda, GONZÁLEZ, Velasco, LIRA, Liliana, MARTÍNEZ, Mara.
(2006) "Los saberes de formación generados en MEIPE: Un estudio de egresados". En *Congreso Estatal de Investigación Educativa. Secretaría de Educación Jalisco, Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa*. Guadalajara, Jalisco.
- CAMPOS, Helia y BAÑUELOS, Luz Elena.
(2005) "Aportes del enfoque semiótico en la construcción de los significados de la práctica educativa". Escuela Normal Superior de Jalisco.
- ENRÍQUEZ, Gloria.
(2006) "La problematización de la práctica educativa por mediación de núcleos afectivos". En *Congreso Estatal de Investigación Educativa. Secretaría de Educación Jalisco, Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa*. Guadalajara, Jalisco.
- FELDMAN, D. R.
(2003) "¿Nuevos fundamentos para la práctica educativa y el currículo? El caso de los estudios sobre 'el pensamiento del profesor'". (UBA) <http://www.anped.org.br/24/T1231539791658.doc>.
- FLORES, Soledad y ALCARAZ, Carmen.
(2005) "La práctica reflexiva". En *Seminarios de Formación e Investigación Educativa. Secretaría. Seminario de Práctica Educativa*. Secretaría de Educación Jalisco.
- FREYRE Rizo, Ángeles.
(2006) "La reflexión sobre la práctica un camino para innovar la enseñanza de las matemáticas". Universidad Pedagógica Nacional 111, Unidad Guanajuato. En *Congreso Estatal de Investigación Educativa. Secretaría de Educación Jalisco, Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa*. Guadalajara, Jalisco
- GONZÁLEZ, Luciano.
(2005) "Investigación, investigación de la práctica, reflexividad y formación de docentes". En *Seminarios de Formación e Investigación Edu-*

- cativa. Secretaría. Seminario de Práctica Educativa. Secretaría de Educación Jalisco.*
- HATTON N. y SMITH D.
(1995) "Reflection in teacher education: towards definition and implementation. School of Teaching and Curriculum Studies". University of Sydney, Australia (<http://www2.edfac.usyd.edu.au/LocalResource/Study1/hattonart.html>).
- JIMÉNEZ, Félix.
(2005) "Un acercamiento a la práctica docente de una estudiante de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en física y una propuesta de mejora". En *Seminarios de Formación e Investigación Educativa. Secretaría. Seminario de Práctica Educativa. Secretaría de Educación Jalisco.*
- LIRA, Liliana.
(2006) "El conocimiento práctico en el contexto del aula e institución: un estudio generacional entre maestros que laboran en una escuela secundaria de zapopan, jalisco". En *Congreso Estatal de Investigación Educativa. Secretaría de Educación Jalisco, Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa. Guadalajara, Jalisco*
- LEDESMA, Moisés.
(2005) "La relación entre las actividades cotidianas de los profesores de secundaria y sus concepciones acerca de las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje". En *Seminarios de Formación e Investigación Educativa. Secretaría. Seminario de Práctica Educativa. Secretaría de Educación Jalisco.*
- MARTÍNEZ, José Luis.
(2005) "La práctica educativa, sus constitutivos y las múltiples formas de mirarla". En *Seminarios de Formación e Investigación Educativa. Secretaría. Seminario de Práctica Educativa. Secretaría de Educación Jalisco.*
- LÓPEZ, Luz María, PÉREZ, Verónica.
(2006) "La práctica de los docentes de los centros de atención múltiple que ofrecen educación primaria en el estado de Jalisco". En *Guadalajara, Jalisco.*
- PONCE, Víctor.
(2005^a). "Red de investigación en práctica educativa en educación básica. Propuesta". En *Seminarios de Formación e Investigación Educativa. Secretaría. Seminario de Práctica Educativa. Secretaría de Educación Jalisco.*
- PONCE, Víctor.
(2005^b) "Determinaciones de la investigación de la acción educativa". En *Seminarios de Formación e Investigación Educativa. Secretaría. Seminario de Práctica Educativa. Secretaría de Educación Jalisco.*
- PONCE, Víctor.
(2005^c) "La reflexión de la práctica en la formación inicial". En *Seminarios de Formación e Investigación Educativa. Secretaría. Seminario de Práctica Educativa. Secretaría de Educación Jalisco.*
- PONCE, Víctor, MORALES, Patricia.
(2006) "Prácticas docentes en la escuela secundaria". En *Congreso*

Estatad de Investigación Educativa. Secretaría de Educación Jalisco, Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa. Guadalajara, Jalisco

RICOEUR, Paul.

(1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI, México.

RICOEUR, Paul.

(2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica, México.

SPARKS-LANGER y COLTON A.

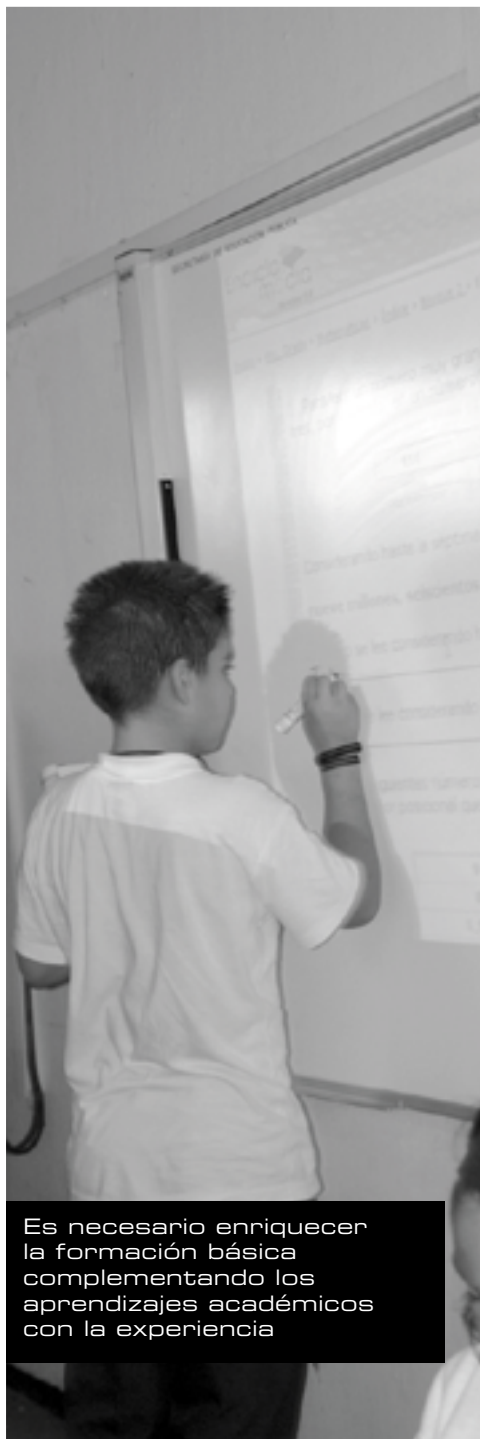
(1991) Synthesis of research on teachers' reflectivethinking. Educational Leadershi. Educational Leaderships, March 37-44.

SCHIEFELBEIN, E.

(2003) *Estrategias para elevar la calidad de la educación*. Trabajo presentado en la Reunión de Coordinación del Proyecto Multinacional de Educación Básica (PRODEBAS) del PREDE/OEA realizada del 16 al 27 de agosto de 1993 en Washington D.C.

ZABALZA, Miguel Ángel

(1998) "El prácticum en la formación de los maestros". En RODRIGUEZ M. A. y SOTOMAYOR SÁEZ Ma. V. *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Ed. Narcea, Madrid, 1998.



Es necesario enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos con la experiencia