



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

COLEGIO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

PROYECTO TERMINAL

**ESPACIOS COLABORATIVOS DE PRÁCTICA
REFLEXIVA PARA FAVORECER EL DESARROLLO
PROFESIONAL DE DOCENTES DE BACHILLERATO
GENERAL DE LA CIUDAD DE MÉXICO.**

Para obtener el grado de

Maestra en Tecnología Educativa

PRESENTA

Elsa Patricia Reveles Aguilar

Director (a)

Dra. Sandra Saraí Dimas Márquez

Comité tutorial

Mtro. Sergio Olguín Aguirre

Mtra. María del Carmen Vera Carranza

Mineral de la Reforma, Hgo., a 12 de junio de 2024



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

COLEGIO DE POSGRADO

MAESTRÍA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

PROYECTO TERMINAL

ESPACIOS COLABORATIVOS DE PRÁCTICA REFLEXIVA PARA FAVORECER EL DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES DE BACHILLERATO GENERAL DE LA CIUDAD DE MÉXICO.

Para obtener el grado de

Maestra en Tecnología Educativa

PRESENTA

Elsa Patricia Reveles Aguilar

Director (a)

Dra. Sandra Saraí Dimas Márquez

Comité tutorial

Mtro. Sergio Olguín Aguirre

Mtra. María del Carmen Vera Carranza

Mineral de la Reforma, Hgo., a 12 de junio de 2024

CP/MTE/050/2024

Asunto: Autorización de impresión

Mtra. Ojuky del Rocío Islas Maldonado
Directora de Administración Escolar
Presente.

El Comité Tutorial del **PROYECTO TERMINAL** del programa educativo de posgrado titulado **“ESPACIOS COLABORATIVOS DE PRÁCTICA REFLEXIVA PARA FAVORECER EL DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES DE BACHILLERATO GENERAL DE LA CIUDAD DE MÉXICO.”**, realizado por la sustentante **ELSA PATRICIA REVELES AGUILAR** con **439169** perteneciente al programa de **MAESTRÍA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA**, una vez que se ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

Por lo que la sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

Atentamente
“Amor, Orden y Progreso”
Mineral de Reforma, Hidalgo a 14 de junio de 2024
El Comité Tutorial



Dra. Sandra Saraí Dimas
Márquez
Directora de Proyecto
terminal



Mtro. Sergio Olgún Aguirre
Miembro del comité



Mtra. Maria del Carmen Vera
Carranza
Miembro del comité

C.c.p. Archivo/AGH

Torre de Posgrado UAEH, 1er piso,
Carretera Pachuca-Tulancingo Km 4.5
Colonia Carbonera, Mineral de la Reforma,
Hidalgo, Mex. C.P. 42160
Teléfono: 771 71 720 00 Ext. 48006
colpo@uaeh.edu.mx

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi madre Francisca y mi padre Julio porque gracias a su amor, acompañamiento y cuidados logré concluir una carrera universitaria que dio pie a mi trayectoria de 18 años en el ámbito educativo, en los cuales me han seguido impulsando a dar lo mejor de mi cada día y a seguir profesionalizándome para tener un mejor desempeño.

También dedico el fruto de este esfuerzo a mi hermana Sonia Elena y a mi hermano Julio César, quienes me acompañan en cada momento de mi vida, con su amor, apoyo, escucha, gratos momentos y valiosos puntos de vista que me ayudan a tomar mejores decisiones y me impulsan a seguir adelante y a estar en innovación constante.

Una persona que fue fundamental para el desarrollo de este proyecto fue mi cuñado Rogelio, quien me dio valiosos puntos de vista sobre el curso y participó de manera comprometida, enriqueciendo con sus aportaciones los saberes que se desarrollaron en el cMOOC, además de ser una persona con quien siempre tengo interesantes conversaciones sobre educación, por lo que dedico también a él el resultado del proceso en el que estuvo involucrado.

Otras dos personas fundamentales a las que quiero incluir en esta dedicatoria son mis tíos Leobarda y Juan, que con sus amorosas palabras siempre me impulsan a continuar con mi desarrollo personal y profesional y que siempre están a mi lado en los momentos más importantes de mi vida.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a las personas que con su acompañamiento y asesoría hicieron posible que este proyecto se realizara con calidad y fundamentación: Mi directora de Proyecto la Dra. Sandra Dimas, que de inicio a fin me orientó y ayudó a sustentar y mejorar mi trabajo, el Mtro Sergio Olguín cuyo acompañamiento durante mi formación en la maestría y orientación y asesoría como miembro de mi comité de tutorial han sido fundamentales para que yo haya concluido este proceso formativo, a la Mtra. María del Carmen Vera que con su orientación me ayudó a mejorar mi trabajo.

Asimismo, durante la construcción de este Proyecto, tuve el acompañamiento y asesoría de colegas profesionales y comprometidos que me ayudaron a que este trabajo tuviera una mayor calidad, así que, gracias a Carlos Melo, Remigio Jarillo, Mariana Castro, Maricela Apolonio, Karyna Chacón, Gerardo Pérez, Érica Villamil, Ilse Salas y Gittel Tovar.

Agradezco también a quienes me tuvieron la confianza de difundir el cMOOC entre colectivos docentes: Estela Álvarez, Rocío Antonio y Adriana Miguel.

No menos importante, quiero agradecer a las y los participantes del cMOOC, sin sus valiosas aportaciones e intercambios de saberes no habría sido posible implementar este proceso formativo, así que mi gratitud en primer lugar para el profesor Carlos Cortes que con la difusión que hizo del curso logró que hubiera inscritos y que realizó valiosas aportaciones en las actividades y en las sesiones sincrónicas, para las profesoras Nancy Mendoza y Ariana Islas que de inicio a fin colaboraron con dedicación, profesionalismo y entusiasmo, a la profesora Nancy Guzmán que aunque se incorporó una vez iniciado el curso, avanzó en las actividades con enriquecedoras aportaciones, al profesor Israel Lezama y a las profesoras Blanca Nuñez y Lourdes Garrido, quienes pese a todas las adversidades compartieron sus saberes y conocimientos en las actividades en las que colaboraron.

ÍNDICE

Índice de tablas	9
Índice de figuras	9
Resumen	10
Abstract	11
Presentación.....	12
I. Diagnóstico	14
II. Planteamiento del problema	31
III. Justificación	35
IV. Objetivos.....	37
V. Aportes de la literatura.....	38
VI. Metodología de elaboración.....	49
VII. cMOOC Práctica Reflexiva	66
VIII. Reporte de resultados.....	76
IX. Conclusiones	93
X. Referencias.....	96
XI. Anexos.....	103
Anexo 1 Evaluación diagnóstica cMOOC Práctica Reflexiva	103
Anexo 2. Foro de presentación	105
Anexo 3. Desarrollo profesional docente con enfoque de formación situada	106
Anexo 4. Infografía Práctica Reflexiva y Desarrollo Profesional Docente	119
Anexo 5. Presentación Práctica Reflexiva como Motor de Desarrollo Profesional... ..	121
Anexo 6. Wiki Práctica Reflexiva.....	132
Anexo 7. Presentación de Power Point Sesión sincrónica 1	144
Anexo 8. Cronograma de actividades	151

Anexo 9. Pautas y rúbrica para el desarrollo de las fases R1, R2 y R3	152
Anexo 10. Pautas y rúbrica para el desarrollo de la fase R4.....	155
Anexo 11. Pautas y lista de cotejo para el desarrollo de la fase R5.....	158
Anexo 12. Presentación sesión sincrónica 2.....	161
Anexo 13. Evaluación final	164
.....	165
Anexo 14. Encuesta	166
Anexo 15. Participantes en cMOOC.....	171

Índice de tablas

Tabla 1.....	51
Tabla 2.....	52
Tabla 3.....	56
Tabla 4.....	62
Tabla 5.....	171

Índice de figuras

Figura 1. Ejes básicos de la Práctica Reflexiva.....	42
Figura 2. Método R5.....	43
Figura 3. Infografía cMOC Inicio 29 de abril.....	64
Figura 4. Infografía cMOC Inicio 13 de mayo.....	65
Figura 5. Logotipo CONPSIPE.....	66
Figura 6. Inicio cMOOC Práctica Reflexiva.....	66
Figura 7. Video de bienvenida cMOOC Práctica Reflexiva.....	67
<i>Figura 8.</i> Muestra de la información contenida en la Introducción cMOOC.....	67
Figura 9. Muestra de la información contenida en la Pestaña Módulo 1.....	68
Figura 10. Enlace a calendario de Google con fecha máxima de entrega de las actividades.....	69
Figura 11. Videos Práctica Reflexiva y Nueva Escuela Mexicana. Módulo 1.....	70
Figura 12. Artículo Angels Domingo en formato e-Book.....	70
Figura 13. Muestra de la información contenida en la Pestaña Módulo 2.....	71
Figura 14. Videos Práctica Reflexiva y Comunidades de Práctica. Módulo 2.....	73
Figura 15. Enlace Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva.....	73
Figura 16. Enlace encuesta y evaluación final.....	74
Figura 17. Enlace Revista Panamericana de Pedagogía.....	74
Figura 18. Videos de Ponencias en el marco del del Simposio Internacional de Práctica Reflexiva.....	75
Figura 19. Formato de constancia de participación.....	75
Figura 20. Participación en cMOOC.....	77
Figura 21. Nube de palabras de la primera sesión sincrónica.....	84
Figura 22. Encuesta cMOOC, Preguntas 1 a la 5.....	90
Figura 23. Encuesta cMOOC, Preguntas 6 a la 10.....	90
Figura 24. Encuesta cMOOC, Preguntas 11 a la 15.....	91
Figura 25. Encuesta cMOOC, Preguntas 16 a la 19.....	92

Resumen

El objetivo de este Proyecto fue Desarrollar un cMOOC basado en el método R5 mediante el modelo ADDIE para promover la práctica reflexiva en docentes de Bachillerato General de la Ciudad de México. Para ello se analizaron las características de la formación que se ofrece en educación media superior y los enfoques que desde la literatura especializada han tenido efectos en el desarrollo profesional docente.

Se eligió el cMOOC como el campo de aplicación de este proceso formativo, en el cual se planteó como objetivo que las y los docentes de Bachillerato General apliquen la práctica reflexiva colaborativa a partir del método R5 para favorecer su desarrollo profesional y mejora continua de su ejercicio profesional.

Se conformó de dos módulos desarrollados en dos semanas, con un tiempo estimado de inversión de 20 horas en total. Participaron docentes del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México y de otros subsistemas los cuales llevaron a cabo actividades individuales y colaborativas, a través de foros, documentos colaborativos, participación en sesiones sincrónicas, intercambio con pares y resolución de formularios; se revisaron conceptos teóricos asociados al desarrollo profesional docente, el enfoque de formación situada y la práctica reflexiva, de la cual además se analizó su importancia, se desarrollaron las fases de la metodología R5 para reflexionar sobre una experiencia de la práctica de las y los participantes, se revisaron otras alternativas de práctica reflexiva y se analizó la importancia de conformar comunidades de práctica.

Las y los participantes mostraron, a través de la realización de las actividades y la resolución de la evaluación final, haber desarrollado saberes y conocimientos sobre la Práctica Reflexiva, así como interés para incorporarla en su ejercicio profesional.

A partir del análisis de los resultados se plantearon aspectos de mejora para futuras implementaciones de este proceso formativo, entre las que destacan una ampliación de la duración de los módulos con el fin de abordar con mayor detalle el enfoque de formación situada, los fundamentos de la práctica reflexiva y las fases del método R5.

Abstract

The goal of this Project was to Develop a cMOOC based on the R5 method using the ADDIE model to promote reflective practice in teachers of General High School in Mexico City. To achieve this goal, the characteristics of the training offered in upper secondary education and the approaches that, according to specialized literature, have had an impact on teacher professional development were analyzed.

The cMOOC was chosen as the field of application for this training process, in which the objective was for General High School teachers to apply collaborative reflective practice based on the R5 method to favor their professional development and continuous improvement of their professional practice.

The cMOOC consisted of two modules developed in two weeks, with an estimated total investment time of 20 hours. Teachers from the Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México and other subsystems participated, carrying out individual and collaborative activities through forums, collaborative documents, participation in synchronous sessions, peer exchange, and form resolution. Theoretical concepts associated with teacher professional development, the situated learning approach, and reflective practice were reviewed. The importance of reflective practice was analyzed, the phases of the R5 methodology were developed to reflect on a teaching experience, other reflective practice alternatives were reviewed, and the importance of creating communities of practice was analyzed.

Through the completion of the activities and the final evaluation, the participants demonstrated that they had developed knowledge and skills about Reflective Practice, as well as an interest in incorporating it into their professional practice.

Based on the analysis of the results, aspects for improvement were proposed for future implementations of this training process, including extending the duration of the modules

in order to address in more detail the situated learning approach, the foundations of reflective practice, and the phases of the R5 method.

Presentación

Este proyecto se desarrolló para docentes que pertenecen al Colegio de Bachilleres (COLBACH) organismo público descentralizado dirigido a estudiantes de la Ciudad de México y zona metropolitana en modalidad escolarizada, así como a trabajadores y trabajadoras de empresas privadas, dependencias públicas y organizaciones sociales en modalidades escolarizada y no escolarizada (SEMS, 2017).

El Colegio de Bachilleres forma parte de la Educación Media Superior, tipo educativo en el cual se establece un marco curricular común para cada propuesta educativa que además de ello “cuenta con sus propios planes de estudio, estándares de calidad, criterios de ingreso, egreso, objetivos y metas” (p. 14, INEE-IIPE UNESCO, 2018).

Los profesores que colaboran en Educación Media Superior (EMS) tienden a carecer de una formación pedagógica, puesto que provienen de diversas disciplinas (INEE, 2019) y las principales opciones institucionales que han tenido en el ejercicio de su función son cursos orientados a proporcionar estímulos a la carrera docente y a mejorar en algo su remuneración por lo que se ha prestado poca atención en su desarrollo profesional y no se ha impulsado una vida colegiada (Aguilar, 2015). Además, la mayoría de ellas y ellos tiene contrato por hora (INEE, 2015; INEE, 2019) por lo que es poco factible que interactúen con sus colegas.

Para contribuir a la formación de las y los docentes que pertenecen al COLBACH se desarrolló una propuesta formativa que corresponde a la línea 3: Desarrollo de ambientes de aprendizaje mediados con el uso de la tecnología para la modalidad a distancia, mediante el desarrollo e instrumentación de un cMOOC, con una instrumentación total ya que se aplicó con la participación de ocho docentes de Colegio de bachilleres y otros subsistemas educativos.

Un MOOC es definido como curso en línea masivo y abierto que se caracteriza por permitir la participación interactiva de los usuarios (Fernández-Rodríguez et al 2018); se

compone principalmente de recursos educativos abiertos, se cursa en una plataforma o entorno personal de aprendizaje situado en la red de internet, el cMOOC es uno de sus tipos y se basa en la teoría conectivista, favorece el trabajo colaborativo para analizar y reconstruir el conocimiento (Marauri, 2014).

Los apartados que conforman este documento son:

Diagnóstico: Se explica el contexto de la Educación Media Superior, las principales características de los procesos de formación que se han llevado a cabo dirigidos a docentes y algunos de sus resultados.

Planteamiento del problema: Se menciona la problemática asociada a la falta de propuestas de formación docente que favorezcan su desarrollo profesional, se identifican algunos de sus efectos y se describe la propuesta formativa que se planea para contribuir a la solución de esa problemática.

Justificación: Se presentan los beneficios, sustentos y motivos por los que se propone que la oferta formativa se lleve a cabo a través de un cMOOC.

Objetivos: Se presenta el objetivo general y los objetivos específicos del proyecto terminal.

Aportes de la literatura: Se describen las teorías y enfoques de los que parte la propuesta formativa, incluyendo lo que se aborda en los contenidos del curso y lo que se tomó como referencia para el desarrollo e instrumentación del campo del cMOOC.

Metodología de elaboración: Se describe cómo se desarrolló el cMOOC y se presentan tablas con los objetivos, contenidos, actividades, recursos didácticos y sesiones sincrónicas que conforman el diseño instruccional, así como las acciones que se llevaron a cabo para su difusión.

Desarrollo del proyecto: Se presentan los recursos didácticos, instrumentos, elementos gráficos, material de apoyo y referencias que se emplearon en el cMOOC.

Reporte de resultados: Se describen los resultados derivados de la implementación del cMOOC, como el desarrollo de las actividades y el análisis de las respuestas de las y los

participantes a los instrumentos, asimismo, se describen algunas áreas de mejora identificadas y propuestas de mejora.

Conclusiones: Se mencionan las habilidades que se pusieron en práctica para el desarrollo del cMOOC, cómo su implementación enriqueció los conocimientos y experiencia de la autora y las motivaciones que dieron origen al desarrollo e instrumentación del cMOOC.

I. Diagnóstico

De acuerdo con el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Estado impartirá y garantizará la Educación Media Superior (EMS) (DOF, 2024) y ésta será obligatoria a partir del ciclo escolar 2012-2013 (Ibarrola y Martínez, 2020). En la educación media superior se ofrece bachillerato y la educación profesional que no requiere bachillerato, así como los equivalentes de ambos (SEMS 2017b), comprende los modelos educativos bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico y a nivel nacional hay 35 tipos de planteles sin considerar la variedad que hay al interior de cada entidad federativa (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022).

En lo que refiere al Colegio de Bachilleres (COLBACH) inició su actividad en febrero de 1974 con cinco planteles, se abrieron once más entre 1977 y 1978, tres más en 1979 y otro en 1985, por lo que actualmente son 20 planteles ubicados en Ciudad de México y área metropolitana (SEMS, 2017). Ofrece el Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) en cinco centros de estudio en la modalidad no escolarizada, también se atiende mediante esta modalidad a población reclusa en centros correccionales, asimismo, ofrece la Certificación Total o Parcial a través de Exámenes (EXACER) a sustentantes en todo el país (COLBACH, s.f. a).

En el sistema escolarizado del COLBACH se imparte Bachillerato General, se cursan cuarenta y nueve asignaturas de formación básica, cuatro de formación específica y de cinco a siete módulos de formación para el trabajo, la duración de los estudios es de tres años (COLBACH, s.f. b).

Dentro de la Educación Media Superior, el COLBACH constituye una de las instituciones de mayor preponderancia en la ciudad de México, surge en un contexto de crecientes presiones demográficas para la capital (Solís, et. al 2016).

Por tanto, la EMS tiene una amplia y variada oferta educativa dirigida a distintas poblaciones en todo el país, con una compleja organización y estructura, de la cual forma parte el COLBACH, el cual, si bien atiende a un sector más específico de estudiantes y cuenta con planes de estudio propios, no está exento de afrontar los retos que representa atender a una población amplia y diversa de estudiantes, en una sociedad en constante cambio, con apoyo de profesores que en su mayoría carece de una formación profesional específica en docencia.

Respecto a la cobertura, distribución, población que atiende y los docentes que colaboran en EMS, en el ciclo escolar 2020-2021:

- Existían 18,006 planteles en el 83% de los cuales se ofrecía bachillerato general, en 15.6% bachillerato tecnológico y en 2.7% profesional técnico, de 36 tipos diferentes, había 30,384 directores (17,288 sin grupo asignado para dar clases y 13,096 con grupo) 291,809 docentes y 4,985,005 estudiantes.
- 50.1% de los docentes eran hombres y 49.9% mujeres; 1.4% tenía 24 años o menos, 27.3% de 25 a 34 años, 46.8% entre 35 y 49 años y 24.6% contaba con 50 años o más; 31.5% tenía una antigüedad de cuatro años o menos, 22.5% tenía de cinco a nueve años, 27.6% de diez a diecinueve años, 14% de veinte a veintinueve años, 4.5% treinta años o más; 19.3% ejercía la docencia de tiempo completo, 9.6% tres cuartos de tiempo, 12.2% medio tiempo y 58.9% tenía una designación por horas; 95.7% había cursado estudios de licenciatura completa o posgrado, 0.74 eran hablantes de lengua indígena y 0.3% tenía alguna discapacidad) (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022).

En lo que se refiere a la cobertura, distribución, población que atiende y los docentes que colaboran en COLBACH, en el ciclo escolar 2020-2021:

- Había 20 planteles, 40 directivos (30 sin grupo y 10 con grupo) y 3,997 docentes.

- 52.8% de los docentes eran hombres y 47.2% mujeres; 0.2% tenía 24 años o menos, 14.7% de 25 a 34 años, 46.5% entre 35 y 49 años y 38.6% contaba con 50 años o más; 20.8% tenía una antigüedad de cuatro años o menos, 14.5% tenía de cinco a nueve años, 38.1% de diez a diecinueve años, 22% de veinte a veintinueve años, 4.6% treinta años o más; 5.2% ejercía la docencia de tiempo completo, 7.9% tres cuartos de tiempo, 8% medio tiempo y 78.9% tenía una designación por horas; 95.3% había cursado estudios de licenciatura completa o posgrado, había 0.05% hablantes de lengua indígena y 0.2% tenía alguna discapacidad (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022).

El porcentaje de docente con título de licenciatura incrementó para el ciclo escolar 2021-2022, en el cual 95.9% ya contaba con título de licenciatura o posgrado (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023)

Como puede observarse, en la EMS la opción que prevalece es el bachillerato general, misma que se ofrece en COLBACH, mientras que la distribución entre docentes hombres y mujeres es equitativo a nivel nacional y en COLBACH, también hay coincidencias en el rango de edad en el que se encuentra la mayoría de profesores (35 a 49 años) y en el tipo de contrato que predomina (designación por horas) así como en la formación profesional de la generalidad de profesores (estudios de licenciatura); en COLBACH la antigüedad en la función docente es de diez a diecinueve años, mayor a la que prevalece en la EMS (cuatro años o menos).

Respecto a los servicios que se ofrecen en EMS, desde sus inicios han existido múltiples instituciones con diversas ofertas y formas de organización, por lo que con el paso del tiempo se han buscado mecanismos para generar puntos en común en la formación que reciben los estudiantes; en 2005 se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) que tiene entre sus atribuciones el establecimiento de normas y políticas para la planeación, organización y evaluación académica y administrativa de este tipo educativo en los ámbitos Federal y Estatal (INEE, 2018).

Asimismo, se han generado reformas curriculares en las que se han contemplado puntos de convergencia, de acuerdo con el INEE (2018) una de las más importantes después de 1970 ha sido la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) que se

implementó en 2008 con el fin de mejorar la calidad, pertinencia, equidad y cobertura de bachillerato, en ese contexto se creó el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en el que se incluyeron los diversos servicios educativos y enfoques de éstos.

La RIEMS se fundamentó en cuatro pilares: establecimiento de un Marco Curricular Común con base en competencias, la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta, los mecanismos de gestión que definen los estándares y procesos comunes, el apego al Marco Curricular Común bajo las condiciones de oferta del SNB y la certificación complementaria de los egresados del SNB. Además, propuso seis mecanismos: generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los estudiantes, formación y actualización de los docentes, mejorar las instalaciones y el equipamiento, profesionalizar la gestión, evaluar el sistema de forma integral e implementar mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas (INEE, 2018).

En 2013 se inició una Reforma Educativa en la cual se ejecutó la Ley del Servicio Profesional Docente (LGSPD) mediante la que se establecen criterios, términos y condiciones para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio docente (Dander, 2018) impulsados principalmente por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) (INEE, 2018).

En 2014 entra en vigor el Programa para el Desarrollo Profesional Docente con el fin de contribuir a la formación continua, actualización y desarrollo profesional de docentes, técnicos docentes, personas con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica de EMS (DOF, 2015).

En 2016 se implementó la Estrategia Nacional de Formación Continua de profesores de Educación Básica y Media Superior, para lo cual se tomó como referencia lo que señalan experiencias internacionales respecto a que el factor más importante de calidad y mejora de la educación es lo que los docentes saben y hacen en las aulas, aunado a la habilidad cognitiva de los estudiantes, la motivación con la que estudian y el respaldo de los padres de familia (SEP, 2016).

En esta estrategia se conceptualizó como profesor excelente a quien tiene el conocimiento pedagógico de los contenidos, guía el aprendizaje desarrollando

interacciones adecuadas en las aulas, lo monitorea, da retroalimentación a sus estudiantes y apoya el desarrollo de competencias (incluyendo el desarrollo de habilidades socioemocionales); a partir de estas premisas se pusieron a disposición programas de formación continua gratuitos para docentes en servicio, con el fin de favorecer el dominio disciplinar y pedagógico de su profesión, se priorizó a los docentes que obtuvieron una calificación insuficiente en la evaluación de desempeño, tomando como referencia las áreas de oportunidad detectadas a partir de las evaluaciones; la oferta se desarrolló en la modalidad a distancia, presencial y mixta, a través de universidades, tanto públicas como privadas (SEP, 2016).

En 2018 se publica en el Diario Oficial de la Federación un acuerdo (01/01/18) mediante el que se establece el Sistema Nacional de Educación Media Superior conformado por un conjunto de autoridades, instituciones educativas, procesos, instrumentos y otros elementos, con el fin de cumplir con los propósitos de este tipo educativo, coordinado por la SEP a través de la SEMS (DOF, 2018).

En el 2019 se publica una reforma educativa en el Diario Oficial de la Federación, con la cual la autoridad educativa dio por suspendidas las evaluaciones a docentes, así como las disposiciones contenidas en la Ley General del Servicio Profesional Docente (Yañez, 2019). En esta reforma se conceptualiza a los docentes como agentes fundamentales del proceso educativo, con derecho a un sistema integral de formación, capacitación y actualización, retroalimentado por evaluación diagnósticas que permitan cumplir con los propósitos del Sistema Educativo Nacional y se reforman, adicionan y derogan disposiciones de los artículos 3, 31 y 73 de la constitución política de los estados unidos mexicanos, en materia educativa (DOF, 2019).

En el marco de esta reforma de 2019 se establece la Nueva Escuela Mexicana en la cual se plantea desarrollar en los estudiantes aspectos que van más allá de lo cognitivo, de tal manera que se resalta la importancia de desarrollar lo emocional, físico, ético, artístico y cívico, así como su historia de vida personal y social y se establece como necesario el establecimiento de un nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) que responda a las necesidades de vida actuales (DOF, 2022).

El MCCEMS aplica para todos los niveles, modalidades y opciones educativas de la EMS y se establece como un referente de los aprendizajes mínimos que integran su oferta educativa con el fin de que los planes y programas de estudio reflejen las realidades y contextos regionales y locales del país, además de contar con un perfil de egreso compartido (DOF, 2022).

En las reformas educativas que aquí se presentan puede observarse que además de tener como uno de sus principales propósitos establecer puntos en común entre los currículos de las diferentes opciones para cursar la EMS, se han ofrecido alternativas de formación para los docentes con el fin de que se instrumenten los cambios curriculares en apego a sus fundamentos y normas de operación, derivado de que se ha tenido este foco se ha omitido una visión más integral del desarrollo profesional de estos importantes actores del proceso enseñanza aprendizaje. El INEE (2015) identifica tres etapas en la formación de los docentes:

- De 1990 a 2006, se establecieron acciones para definir un perfil docente y diseñar programas que atendieran las necesidades sobre formación, actualización y capacitación profesional; sin embargo, no se contó con una definición clara ni con acciones gubernamentales articuladas por lo que fue en las instituciones con sostenimiento federal donde se llevaron a cabo acciones para atender a los requerimientos de formación, actualización y capacitación profesional docente.
- De 2008 a 2012, “en el marco de la RIEMS, se definió el perfil del docente de educación media superior como parte del Sistema Nacional de Bachillerato” (p. 210).
- En 2013, se creó el Servicio Profesional Docente (SDP) y con el fin de desarrollar el perfil docente establecido se creó el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) que operó de 2008 a 2015 junto con la Certificación de Competencias Docentes para la Evaluación Media Superior (CERTIDEMS).

En PROFORDEMS se ofrecía una Especialidad en Competencias Docentes, impartida por la Universidad Pedagógica Nacional, y un Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, que proporcionaron instituciones de Educación Superior afiliadas

a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (SEMS, 2017).

Como parte de las acciones que se han llevado a cabo para favorecer el desarrollo profesional docente, en 2014 se implementa el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), en el marco de la reforma de 2013, con el objetivo de que los profesores recibieran formación continua en apoyo a sus esfuerzos de mejora con el cual se modificó el esquema de PROFORDEMS (Santibañez et. al 2018), en ese mismo año (2014) inició la beca para la profesionalización docente, incluida en el Programa Nacional de Becas (PNB) (INEE, 2018).

Además, en 2016, se implementó la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior, derivada de los resultados de evaluación de desempeño con el fin de fortalecer la formación los docentes y contribuir a la mejora de su trabajo en el aula, dirigida a quienes fueron evaluados estando en servicio a partir de 2015, a docentes de nuevo ingreso del ciclo escolar 2015-2016 y a quienes tenían funciones de dirección, con una oferta desarrollada en función de sus áreas de oportunidad (INEE 2018).

En el marco de la Reforma de 2019 se crea la Ley General de Maestros y Maestras que establece en su artículo 3º su intención de fortalecer el desarrollo y superación profesional de los docentes mediante la formación, capacitación y actualización (DOF, 2019). En este contexto se busca que cada una de las intervenciones formativas dirigidas a los actores educativos:

dé cumplimiento a los propósitos de la Nueva Escuela Mexicana, atienda los requerimientos de las Líneas de Política Pública de la EMS, impulse el nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), las metodologías y didácticas que se aplicarán a todas las áreas de acceso al conocimiento, los recursos sociocognitivos y los socioemocionales, acordes al MCCEMS, así como a los diferentes contextos; promover nuevas prácticas pedagógicas afines a esta metodología, estrategias didácticas situacionales que permitan al personal docente y a toda la comunidad educativa cumplir con el perfil de egreso establecido en el Nuevo MCCEMS (SEMS, s.f., párr. 4).

En este contexto la SEMS (s.f.) menciona que se tiene previsto ofrecer diplomados y cursos teóricos en línea, talleres presenciales en los planteles con un enfoque de

aprendizaje situado e implementar comunidades profesionales de aprendizaje, con el fin de contextualizar y colocar en discusión ejes fundamentales sobre los ámbitos de acción de cada uno de los actores educativos.

Asimismo, se estableció un sitio con un programa para el desarrollo profesional docente en el cual se ponen a disposición el acuerdo secretarial por el que se establece y regula el MCCEMS, el documento base resultado de la discusión con docentes y expertos en diversas áreas del MCCEMS, las progresiones de aprendizaje de las diversas áreas de conocimiento establecidas en el MCCEMS, así como documentos de referencia y orientaciones para consulta de los actores educativos que implementarán la reforma curricular (SEMS, s.f.b)

Además de los procesos formativos que se han impulsado como parte de las reformas educativas, hay algunas áreas de especialización que se ofrecen para los docentes de EMS, por ejemplo, de acuerdo con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020) en el ciclo escolar 2018-2019, las carreras que se ofrecieron para la formación para docentes de educación media superior fueron: Licenciaturas para la docencia en educación media superior (en Educación Media Superior, de Educación Media Superior, en Formación Docente del Nivel Medio Superior) Licenciaturas para un área de conocimiento específico (Lengua y Literatura Española, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Español, Matemáticas, Comunicación y Ciencias Experimentales) con un total de 653 docentes matriculados, 239 egresados y 143 titulados.

En las escuelas normales en el ciclo escolar 2021-2022 no hubo ninguna carrera que se ofertara para docentes de educación media superior, en las unidades y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional se cuenta con dos licenciaturas de EMS con 37 estudiantes (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023).

También existen algunas maestrías en Educación Media Superior como la ofrecida por la Universidad Nacional Autónoma de México dirigida a docentes de este tipo educativo que privilegia la formación práctica en planteles de bachillerato guiadas por expertos de la disciplina en conjunto con expertos en el campo de la psicopedagogía, tienen una orientación profesionalizante, además, se brinda un panorama amplio de las

investigaciones educativas existentes mientras se estudia y se mantienen actualizados durante su futura práctica profesional (UNAM Posgrado, 2024).

Asimismo, se identifica que los egresados de licenciatura optan por estudios de posgrado distintos al de Formación Docente, lo cual podría deberse a que hay mayor diversidad en el campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía y que con estas carreras hay mayor posibilidad de trabajar en áreas como planeación, administración y evaluación; además de que no existen programas de posgrado para la enseñanza en los tipos o niveles en los cuales laboran; otro factor pudiera ser que recurren a posgrados en los cuales mejoran sus saberes y habilidades para actividades directivas y de gestión (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023).

En Colegio de Bachilleres se ofrecen cursos y talleres virtuales y semipresenciales que tienen como finalidad atender a las nuevas tendencias de aprendizaje de los docentes desarrollados por la propia institución, entre los que destacan Cursos de Inserción a la práctica docente, de estrategias de intervención pedagógica y recursos didácticos para diversos docentes de distintos campos de conocimiento y de Formación Laboral, de Tecnología Aplicada a la Educación, Derechos Humanos y Educación Inclusiva, así como de la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC) para comprender los principales elementos del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) (COLBACH, 2022).

Si bien los esfuerzos que se han recapitulado sobre programas de formación institucionales han sido valiosos por tener como fin favorecer el desarrollo profesional docente, han tenido limitaciones en su cobertura e impacto, por ejemplo, de acuerdo con el INEE (2018) en la PROFORDEMS:

no se logró que el programa se generalizara a todos los docentes de los distintos subsistemas... la... Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior se focaliza en la regularización de... docentes y directivos que obtuvieron resultados insuficientes en las evaluaciones; no obstante, cabría preguntarse si estas evaluaciones aportan información suficiente para elaborar una oferta pertinente que satisfaga las necesidades formativas de los docentes, considerando que en este nivel educativo muchos docentes no cuentan con una formación pedagógica y didáctica (p. 246).

Según Santibañez et. al (2018) estudios elaborados por la SEMS en el marco de la Reforma Educativa de 2013 indicaron que los puntajes en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y en los siguientes años en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) continuaban bajos a pesar del PROFORDEMS, asimismo, en un estudio del Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas del Centro de Investigación y Docencia Económicas (PIPE-CIDE) realizado en 2016, se identificó que los docentes no lograban captar la atención de los alumnos e involucrarlos de manera adecuada; por tanto, la SEMS determinó replantear la oferta para impartir contenidos disciplinares y aspectos pedagógicos ligados a dichos contenidos, derivado de ello se creó el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) que modificó el esquema original de PROFORDEMS, como se mencionó anteriormente.

Hoyos y Fernández (2019) aseveran que no existe evidencia de que los resultados de las evaluaciones de desempeño se hayan utilizado correctamente para diseñar la estrategia para solventar las deficiencias que las evaluaciones detectaron en la formación de los docentes y que también se careció de indicadores y metas para evaluar los resultados y efectos del programa de capacitación; tampoco hubo criterios para “identificar la calidad de las instancias formadoras para impartir los programas de capacitación o verificar si éstas contaban con los recursos humanos capacitados y la necesaria infraestructura física y tecnológica, especialmente cuando la mayoría de los cursos se ofreció en línea” (párr 12).

Asimismo, Hoyos y Fernández (2019) afirman que el Estado no ofreció a los docentes una formación continua pertinente y a la medida de las necesidades identificadas por la evaluación, tal como se establecía en la Ley del Servicio Profesional Docente, ni asignó tutores calificados a los docentes de nuevo ingreso; de acuerdo con estos autores:

en los dos primeros años del programa los resultados fueron bastante limitados, tanto en su diseño como en su implementación. El programa se llevó a cabo en un contexto de restricciones institucionales y vacíos normativos, donde las consideraciones normativas no coincidían con la realidad de cada entidad, ni la oferta de los cursos de formación con las necesidades de los docentes (párr 10).

Respecto a los docentes noveles, uno de cada tres no contó con un tutor y de quienes sí tuvieron el apoyo solo la mitad tuvo sesiones; en ninguna entidad federativa se cubrió la totalidad de los municipios debido a las grandes distancias entre la localidad donde se ubicaban los profesores de nuevo ingreso y el lugar donde residían los docentes experimentados que les brindarían tutoría, además del tiempo limitado para capacitar a los tutores y la falta de presupuesto para generar incentivos salariales más atractivos para docentes experimentados; otro problema fue que las autoridades educativas estatales no tenían previsto en su presupuesto los cursos de formación y tutoría para los docentes de sus entidades (Hoyos y Fernández, 2019).

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023) señala que en la alta rotación que hay en EMS es una amenaza para el desarrollo de las tutorías debido a que las relaciones de confianza y los vínculos más cercanos entre las y los integrantes de la comunidad escolar constituyen el origen de estas acciones colaborativas; sin embargo, debido a que las y los profesores son contratados en su mayoría por horas, están poco tiempo dentro del plantel y su socialización está limitada, por lo cual no es posible establecer las condiciones necesarias para favorecer el trabajo colaborativo; a través de grupos focales que se llevaron a cabo por parte de esta Comisión las y los docentes señalaron que la carencia de programas formales de tutorías y la alta rotación de personal son las principales causas de que no se favorezcan este tipo de acciones, aunque consideran que las tutorías constituyen estrategias formativas colaborativas de las cuales se pueden derivar aprendizajes importantes en el tutorado y en el tutor.

Santibañez et al (2018) realizaron un estudio para describir los elementos clave de la Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional, analizaron los primeros meses de implementación del programa, por medio de entrevistas y grupos de enfoque a nivel federal en diez entidades de la República Mexicana, en el que identificaron que en general, en las entidades se percibía una estrategia mejor articulada y una conexión más clara (comparada con PROFORDEMS), se valoró el reconocimiento nacional de las Instituciones de Educación Superior, y se consideró como una manera de generar mayor interés y motivación por parte de los docentes el que se ligara la capacitación a la evaluación, aunque también se mencionó resistencia por parte de

algunos docentes a ser evaluados; en este estudio se detectaron algunas inconsistencias entre los objetivos de la formación continua estipulados en la Ley General del Servicio Profesional Docente y lo que se observó en el trabajo de campo, debido a que las acciones no parecieran favorecer en su totalidad las metas establecidas.

Asimismo se encontró que durante el desarrollo de la Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional, el Estado no ofreció a los docentes una formación continua pertinente ni a la medida de las necesidades identificadas por las evaluaciones que se aplicaban, tampoco asignó tutores calificados a todos los profesores de nuevo ingreso (uno de cada tres profesores no tuvo tutor), las consideraciones normativas no coincidían con la realidad de cada entidad, ni la oferta de formación con las necesidades de los docentes, se careció de indicadores y metas para evaluar los resultados y efectos del programa; tampoco hubo criterios para identificar la calidad de las instancias formadoras (Hoyos y Fernández, 2019).

En lo que respecta a la Reforma de 2019, si bien se resalta la importancia de revalorizar al magisterio, reconocerlo como agente fundamental del proceso educativo y se establece su derecho de acceder a un sistema integral de formación, capacitación y actualización, en 2020 se estableció un monto de 1.2 mil millones de pesos, lo que representó el 1% del presupuesto educativo y 19% menos de lo asignado en 2019, lo cual impacta en la formación y capacitación continua pertinente para que el magisterio mejore su labor. (Fernández et al 2019).

En contraste con los \$1.644 asignados en 2016, el presupuesto para la formación docente en 2023 se redujo a solo \$85 por profesor para todo el año, esta disminución contradice la promesa de revalorización docente hecha por la Secretaría de Educación Pública (SEP), y resulta especialmente preocupante en un contexto en el que los profesores enfrentan desafíos sin precedentes, como el rezago educativo y afectaciones emocionales derivados del confinamiento ocasionado por la reciente pandemia (Soto, 2023).

Además de la disminución de recursos en formación docente, los cursos que se imparten para los docentes son poco relevantes para la enseñanza, del total de cursos impartidos

en 2022, 13.3% fue sobre aprendizajes mientras que 48% es sobre temas generales y 9.3% referentes a temas comunitarios (Soto, 2023).

Como puede observarse en lo que los autores aquí presentados han identificado, la formación docente requiere fortalecerse, tanto en materia presupuestal como en pertinencia de lo que se ofrece, con el fin de promover en los profesores el desarrollo de saberes, conocimientos, habilidades y actitudes que fortalezcan su desarrollo profesional y les permitan contar con mayores herramientas para afrontar los retos que representa su labor.

Otro factor que dificulta que los docentes de EMS se desarrollen profesionalmente, es el tipo de contratación, como ya se mencionó anteriormente, en el ciclo escolar 2020-2021, 19.3% de las y los docentes de EMS tenía contrato de tiempo completo, 9.6% tres cuartos de tiempo, 12.2% medio tiempo y 58.9% tenía una designación por horas, mientras que en COLBACH la distribución era la siguiente: 5.2% tenía contrato de tiempo completo, 7.9% tres cuartos de tiempo, 8% medio tiempo y 78.9% tenía una designación por horas. Este esquema en el cual son pocos los docentes que trabajan de tiempo completo, disminuye la probabilidad de que coincidan en algún horario para participar en acciones encaminadas a fortalecer su desarrollo profesional o que dispongan de tiempo para ello.

La información antes presentada sobre las dificultades que se han tenido al brindar formación continua a los profesores, se refuerza con los resultados de una encuesta aplicada por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2019) dirigida a docentes y técnicos docentes a la cual respondieron 55,096 personas, quienes ante la pregunta ¿cuáles son los principales problemas que enfrentan en su quehacer como docente en el plantel? las dos principales respuestas fueron la carga de trabajo administrativo (17.1%) y la falta de tiempo para procesos de formación (14.8%), mientras que la principal respuesta a la pregunta ¿por qué considera que no se han cumplido en su totalidad los objetivos? (de los programas de formación en los que han participado) fue que los cursos no toman en cuenta el contexto institucional (27.2%), seguida de: los temas no responden a los intereses de los docentes (20.9%), los obligan a tomarlos (18%) y la formación docente sólo responde a necesidades o propósitos institucionales (17.2%).

En la misma encuesta ante la pregunta ¿Considera que su labor docente puede mejorar a partir de Programas de Formación? el 88.5% de los docentes estuvo de acuerdo, ante el cuestionamiento ¿cuáles son las limitantes de su participación en los programas de formación continua? 36.3% mencionó que la carga laboral no permite tener tiempo para la formación, ante la pregunta ¿qué modalidad prefiere para participar en los programas de formación? la mayoría indicó que en línea (53.6%) cuando se preguntó En el caso de la formación en línea, ¿cuáles son los principales factores que limitan su participación? 20.6% indicó que la falta de acompañamiento por parte de facilitadores, o monitores en línea, 18.1% que no cuenta con tiempo disponible por cuestiones personales y 16.6% que es la falta de acceso a internet (SEMS, 2019).

Otras respuestas a destacar en la encuesta citada son las relacionadas con las preguntas: Para participar en los programas de formación en cualquiera de sus modalidades, usted cuenta con, 26.57% respondió servicio de internet en casa, 24.1% Laptop, 18.2% Teléfono inteligente, 17.4% computadora personal y 10.6 Servicio de Internet en el plantel; ¿cuál debe ser el principal aspecto a tomar en cuenta en el diseño de la oferta? con las tres mayores frecuencias se encuentran, 17.6% afirmó que las necesidades y/o intereses de los docentes, 16.9% las necesidades de los estudiantes y 13.8% el contexto donde se encuentra el plantel; en la pregunta ¿qué otra opción de formación sugiere, además de cursos, talleres y diplomados? la respuesta con mayor frecuencia fue plataformas digitales de acompañamiento (36%) la principal respuesta a la pregunta ¿cuáles son las limitantes de su participación en los programas de formación continua?, fue que la carga laboral no permite tener tiempo para la formación (36.2%), mientras que a la pregunta ¿qué modalidad prefiere para participar en los programas de formación? la mayoría indicó que en línea (53.6%) (SEMS, 2019).

Otras perspectivas de los docentes sobre su proceso de formación, se recuperaron durante la gestión como subsecretario de educación media superior de Tuirán (2015) quien indagó sobre el trabajo de las academias disciplinares, las cuales se concibieron como espacios de trabajo colegiado constituidos por profesores frente a grupo de asignaturas que pertenecían al mismo campo de formación profesional, con la prospectiva de que se fortalecería su práctica docente a partir de su participación en estos

grupos; las principales respuestas fueron que faltaba mayor vinculación de las academias con las autoridades y más involucramiento de las autoridades del plantel en las actividades, mayor asistencia de los docentes a las reuniones, fortalecimiento de trabajo interdisciplinario, mejora de la transversalidad e involucramiento de las academias en la evaluación de estrategias de enseñanza para diseñar procesos de capacitación.

Derivado de las carencias que hay en los procesos de formación y que se reflejan en las aportaciones de la literatura antes citadas, las y los profesores tienden, en el mejor de los casos, a desarrollar saberes basados en lo que comparten con otros colegas y en su experiencia en la docencia, sin embargo, esto no siempre ocurre de manera sistemática y reflexiva, por lo que la mejora de la práctica puede ser paulatina, con incipientes avances o bien, se convierten en lo que Marcelo (2009) describe como expertos rutinarios, es decir, personas que se desenvuelven de la misma manera a lo largo de los años sin modificar la forma que les ha dado resultado en algunas situaciones aunque no obtengan los mismos efectos en otras.

Adicionalmente, en las convocatorias para ingresar a la EMS, no se encuentra dentro de los requisitos conocimientos sobre docencia o experiencia en la misma, por ejemplo, en la convocatoria para ingresar a COLBACH en el ciclo escolar 2023-2024 se establece en sus requisitos lo siguiente:

- I. ...título y cédula de licenciatura
- II. Cubrir con el perfil profesiográfico de la licenciatura que se acredita a participar, y que sea afín a la disciplina, módulo, taller, laboratorio, actividad artística, cultural o deportiva a la que aspira.
- III. Acreditar... el curso de exploración de habilidades para la docencia en educación media superior.
- IV. ...CENNI nivel 12 o superior... para las personas que aspiren a la función docente de la disciplina de... inglés.
- V. Acreditar la comprensión lectora de otro idioma, a través de constancia CENNI nivel 9 o superior vigente...

- VI. Acreditar el dominio y manejo y dominio del lenguaje y cultura digitales, mediante la constancia del Diplomado de habilidades digitales para la docencia...
- VII. Los demás que se especifiquen en los elementos multifactoriales establecidos en el acuerdo (COLBACH, 2023, párr. 4).

En cuanto a los elementos multifactoriales, se especifica lo siguiente:

- I. Puntaje obtenido en el curso de exploración de habilidades para la docencia de educación media superior, con una ponderación máxima de 25 sobre un esquema de 100 puntos.
- II. Cursos extracurriculares, publicados por la Unidad del Sistema en la plataforma electrónica... con una ponderación máxima de 10 sobre un esquema de 100 puntos.
- III. Formación didáctica y pedagógica, serán publicados por la Unidad del Sistema... con una ponderación máxima de 15 sobre un esquema de 100 puntos.
- IV. Experiencia docente, con una ponderación máxima de 20 sobre un esquema de 100 puntos.
- V. Apreciación de conocimientos y aptitudes, con una ponderación máxima de 30 sobre un esquema de 100 puntos (COLBACH, 2023, párr. 9).

Como puede observarse en la convocatoria, al ingresar se solicita que los aspirantes aprueben un curso de habilidades docentes y cursos extracurriculares y de formación didáctica y pedagógica, aunque no se especifica su duración, ni los contenidos que se revisarán. En cuanto a la oferta formativa que ofrecen en el Colegio de Bachilleres, en su blog (COLBACH, 2022) se hace mención de un Programa de Formación y Actualización Docente y Directiva (PROFADD), que tiene como propósito “contribuir al fortalecimiento de la práctica docente y la gestión directiva a partir de un proceso integral que abarque una trayectoria que contemple la formación inicial, la formación en el servicio y hasta el final de la vida laboral del personal académico de la institución” (párr. 1).

En el PROFADD se incorporan, principalmente, enlaces a los cursos ofrecidos por la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC), cursos de inserción y enfocados en la enseñanza de diversas disciplinas y transversales (TAE, Derechos Humanos, Educación Inclusiva, convivencia escolar, educación socioemocional); en los lineamientos se establece que la inscripción podrá ser a un máximo de 3 cursos o talleres acordes al perfil.

Es así que el curso que se propone en este proyecto está dirigido a docentes del Colegio de Bachilleres, que provienen de distintas profesiones, en la mayoría de las cuales no hay una formación para la docencia, que al ingresar al subsistema participan en procesos formativos que no se han logrado articular ni tener una visión a mediano plazo y que han estado enfocados en formar para la implementación de los currículos, sin impulsar la profesionalización de la docencia, asimismo, se destaca que la mayoría de las personas que se dedican a la docencia tienen un contrato por hora que limita el tiempo del cual disponen para participar en procesos formativos y que manifiestan una preferencia por recibir formación en línea.

Es por ello que mediante este proyecto se busca centrar la formación en una herramienta que contribuya a la profesionalización de la docencia: la práctica reflexiva, mediante un cMOOC en la cual las y los docentes trabajen de manera colaborativa, desde donde les sea viable conectarse y con base en los tiempos de los que ellas y ellos dispongan para el trabajo en línea.

El objetivo del cMOOC es que las y los participantes apliquen la práctica reflexiva colaborativa a partir del método R5 para favorecer su desarrollo profesional y mejora continua de su ejercicio profesional.

Se empleó la plataforma Google Site para incorporar materiales multimedia y foros de discusión, Google meet para las sesiones sincrónicas que fueron moderadas por la autora de este proyecto, quien impulsó interacciones entre las y los participantes con base en la metodología R5.

La plataforma Google Site es de uso libre y no requiere de un software en particular, por lo que se consideró viable para desarrollar el cMOOC, se emplearon documentos

compartidos de Google montados en Drive, por lo que tampoco para ello se requirió hacer un pago adicional por su uso y la gestión y monitoreo del curso fue llevado a cabo por la misma persona que lo diseñó y coordinó.

Las y los docentes de educación media superior emplearon diversas herramientas tecnológicas durante el confinamiento ocasionado por la pandemia derivada del virus SARS-CoV-2 por lo que están familiarizados con las herramientas de Gmail, las cuales son amigables, de tal forma que no fue necesario capacitarlos en su uso, adicional a ello se brindaron medios de comunicación para atender dudas o dificultades que tuvieran de manera inmediata como fue el WhatsApp y el correo electrónico. Se estimó un tiempo de 10 horas a la semana previendo que las y los profesores tienen actividades en sus centros de trabajo e incluso trabajos complementarios a la docencia.

II. Planteamiento del problema

En la información presentada en el diagnóstico se pone de manifiesto lo complejo de favorecer el desarrollo profesional de los docentes de EMS, principalmente debido a sus condiciones laborales y su formación previa al ingreso a este tipo educativo, además, se muestra de manera general que las opciones con las que han contado para su desarrollo profesional han sido insuficientes, entre otras razones por tener una temporalidad que depende de los gobiernos en turno, por estar enfocada en capacitar para implementar reformas curriculares o por no llegar a toda la población docente.

Es difícil identificar con precisión las causas y efectos de la falta de una estrategia sostenida y sistemática que favorezca el desarrollo profesional docente, en parte porque como menciona Solís et. al (2016) hay un escaso conocimiento acerca de la profesión docente en la educación media superior (EMS) en México, pues pareciera que este sector de profesores “ha devenido en una categoría residual, incluso un tanto amorfa, que se ha hecho invisible a los ojos de la investigación académica y de las propias instituciones para las cuales trabajan” (p. 5); y en parte porque el desarrollo integral de las y los estudiantes, que son los beneficiarios directos de los profesores, está influenciado por diferentes factores. No obstante, pueden identificarse algunos de los posibles efectos de la problemática aquí presentada, sin que ello signifique que ésta sea la única causa:

- Dificultades para que las y los docentes afronten los retos que implica el favorecer la formación de una juventud mexicana que está inmersa en un contexto de violencia, que ha padecido los efectos del confinamiento inesperado derivado de una pandemia y que está en un momento decisivo para continuar con sus estudios profesionales o insertarse al campo laboral. En un estudio realizado por el Colegio de México (Solís, et. al 2016) en el que se realizaron cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión, se menciona que las y los profesores están sujetos a presiones del entorno, que les obligan a reorientar sus prácticas al interior del aula y en muchas de las ocasiones, redundan en incertidumbre respecto de su propio papel.
- Las y los estudiantes reciben una formación que puede ser monótona, que se lleva a cabo año tras año bajo la misma mirada y con las mismas estrategias didácticas, sin considerar innovarlas en función de las necesidades e inquietudes de las nuevas generaciones y de un contexto cambiante, y que, por ende, puede derivar en procesos de enseñanza aprendizaje mediante los cuales no se logra el fortalecimiento de los aprendizajes, habilidades y actitudes necesarias para que las y los egresados continúen una formación profesional o tengan un buen desempeño y crecimiento en el ámbito laboral.
- La desafiliación al sistema educativo, es decir que no se concluya un ciclo escolar o sin haber concluido el nivel las y los estudiantes no se inscriban en el siguiente ciclo, lo cual, si bien es multifactorial, como afirma la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023), pues va más allá de la escuela y puede derivar de las condiciones socioeconómicas, familiares, comunitarias y personales, en el sistema educativo nacional pueden implementarse medidas que favorezcan que las y los estudiantes den continuidad a sus estudios, entre ellas, que se sientan parte de una comunidad escolar en la que están avanzando en su desarrollo integral con apoyo principalmente de las y los docentes con los que interactúan diariamente en las aulas. En el ciclo escolar 2020-2021, la tasa de desafiliación escolar en EMS fue 11.6%, lo cual equivale a más de medio millón de jóvenes desafiados (579,319) Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023).

- Menor eficiencia terminal, es decir, la proporción de estudiantes que concluyen un nivel educativo en el número de ciclos escolares establecidos, en el ciclo 2020-2021 se registró un retroceso respecto al ciclo previo, pasó de 66.6% en 2019-2020 a 66.3% en 2021-2022, asimismo, una tercera parte de los estudiantes reprobaron o interrumpieron temporal o definitivamente sus estudios lo que les impidió mantener una trayectoria regular, en el ciclo 2020-2021 únicamente sesenta y seis de cada cien jóvenes lograron egresar en el tiempo previsto (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación 2023).

Además de los efectos observados en la dinámica del aula, el desarrollo integral de las y los estudiantes y su permanencia en la escuela, es importante considerar que la identidad docente puede verse afectada o favorecida según la perspectiva que tengan estas y estos profesionistas sobre su desarrollo profesional, en el caso del COLBACH, desde la mirada de quienes participaron en el estudio realizado por el Colegio de México (Solís, et. al 2016) la mayoría (62.8%) al firmar su primer contrato consideró su labor como una oportunidad académico laboral que además puede combinar con el ejercicio de su profesión, mientras que un porcentaje menor (25.3%) se incorporó a la docencia para obtener ingresos adicionales o un ingreso; por otro lado, 44.5% de las y los profesores menciona tener otro empleo, ya sea en algo distinto a la docencia (33.9%), dando clases en educación media o superior (32.6%) o en nivel básico (33.5%) (Solís, et. al, 2016).

Sin duda, la docencia puede ser vista como una oportunidad para iniciar la vida laboral y hacer carrera en ello, por lo que resulta crucial que desde la inserción hasta el término de la trayectoria profesional las y los profesores cuenten con un ambiente que favorezca su desarrollo profesional y les ayude a enfrentar los retos que representa el entorno cambiante, que incluyen, además, la sobrecarga laboral, debido a que “en la educación media superior... los tiempos oficiales estipulados –sea por horas o por jornada escolar– suelen ser insuficientes para atender las responsabilidades asignadas a los docentes” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022).

Asimismo, la fragmentación de horas que viven las y los docentes por laborar en diversos planteles disminuye el tiempo para actividades de trabajo colegiado, dificulta la

apropiación del proyecto educativo de la institución y afecta la calidad de vida de las y los docentes (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022).

Como ya se mencionó anteriormente, si bien, en Educación Media Superior y en COLBACH se cuenta con una amplia oferta de cursos y talleres y la oferta formativa de la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (Cosfac) fomenta la visión humanista que plantea la Nueva Escuela Mexicana, son procesos genéricos para todos los servicios y subsistemas, esta formación se ha caracterizado por:

“ser homogénea y general, y por ofrecer un catálogo de cursos u otras opciones de formación que pretenden que los docentes transfieran lo aprendido a su contexto de práctica profesional, aun cuando, con frecuencia, los temas, propósitos o problemáticas que se plantean en estos cursos, e incluso los especialistas o personas que los imparten, son ajenos a los problemas que enfrentan los actores educativos en su práctica cotidiana. (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022, p. 28).

Ante este panorama, en el cual, si bien se ha mejorado la formación docente de educación media superior, aún se aborda de manera general y descontextualizada, se propone como una alternativa un cMOOC, es decir, un curso en línea en el cual tiene preponderancia la interacción entre las y los participantes, a través de lo cual las y los docentes apliquen un método de práctica reflexiva, el cual contribuye a la construcción de conocimientos y saberes asociadas a su práctica y tiene un enfoque de formación situada, es decir, se considera el contexto, diversidad y heterogeneidad de las acciones, la singularidad del trabajo docente y de las realidades a las que se enfrentan los profesores con su labor (Vezub, 2019).

La práctica reflexiva ha demostrado ser una alternativa de autoformación que contribuye al desarrollo profesional de los docentes, que requiere de un proceso de formación a mediano y largo plazo y que funciona de mejor manera cuando se trabaja entre pares, además de que implica el abordaje de contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, es por ello que se consideró que el cMOOC es el campo de aplicación mediante el cual se puede trabajar este proceso formativo, porque, a diferencia de otros, se da énfasis a la interacción con otras y otros participantes, el proceso se lleva a cabo

mediante diversas actividades articuladas que pueden ser secuenciales lo cual favorece un tratamiento de la información que permita un análisis de los conceptos e importancia de la práctica reflexiva, con una posterior aplicación, en la cual haya un acompañamiento, debido a que las y los docentes no están habituados a este proceso, por lo que un primer acercamiento puede resultar complejo.

En este sentido, se descartaron campos de aplicación como el microaprendizaje, porque resultó complejo identificar la manera de dividir las habilidades y conocimientos que trabajarían las y los docentes, la gamificación se consideró poco viable porque no se contaba con los recursos y plataformas necesarias para realizarlo de manera pertinente, atractiva y desafiante, tampoco se contaba con los recursos necesarios para trabajar el aprendizaje móvil y el aprendizaje híbrido no era opción porque las y los docentes no tienen tiempo de acudir a sesiones presenciales.

III. Justificación

A través del cMOOC Práctica Reflexiva, se generó un espacio virtual que impulsó el intercambio de saberes entre profesores del Colegio de Bachilleres y de otros subsistemas educativos, les ofreció un panorama de una alternativa de autoformación y les mostró la posibilidad de conformar comunidades de práctica para continuar impulsando su desarrollo profesional, sin depender de las acciones institucionales, las cuales si bien, resultan valiosas para enriquecer su práctica, no son las únicas alternativas que tienen para continuar mejorando su ejercicio profesional.

Contemplando que la mayoría de los docentes adscritos a la Dirección General de Bachillerato (DBG) y a la educación media superior tienen un contrato por hora y que es poco factible que convivan de manera presencial con sus colegas, la tecnología facilitó la comunicación entre ellos, además en este cMOOC que por definición se desarrolla a partir de las necesidades e intereses de las y los participantes (Fernández-Rodríguez, et al, 2018) se promovió el trabajo colaborativo para la construcción de conceptos y la reflexión en torno a un logro o dificultad que se presentó en su práctica.

Además, fue viable inscribirse en el cMOOC debido a que solo se requirió de una computadora y acceso a internet, el trabajo se desarrolló en los tiempos que cada uno estableció para ello, a excepción de las sesiones sincrónicas, cuya participación fue voluntaria.

Considerando que en su mayoría las y los profesores de Educación Media Superior carecen de una formación docente, la práctica reflexiva es un modelo que impulsa el desarrollo de saberes, conocimientos, habilidades y actitudes que promuevan la mejora continua de su práctica y fortalezcan vínculos con sus colegas, que permite construir conocimientos en y sobre la práctica (Imbernón, 2021).

En este sentido, es importante considerar que, aunque el docente tiene la capacidad de pensar meta-cognitivamente, es necesario que cuente con acompañamiento y mediación para orientar sus procesos reflexivos con el fin de alejarse de su práctica, construir conexiones significativas entre sus saberes pedagógicos y su práctica, además de apropiarse de conocimientos para explicar y reorientar esas acciones (Mata et. al 2019). Es por ello que se requiere de un proceso formativo en el cual se aborden aspectos teóricos y prácticos de este modelo de formación.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2012) los docentes pueden mejorar su labor a partir del acompañamiento entre pares, el diálogo y la crítica; “quien cuenta con una persona para compartir sus inquietudes y dificultades, tiene mayores herramientas para transformar su quehacer docente” (párr. 1).

Asimismo, Vezub (2011) menciona que los dispositivos de formación fundados en el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo son efectivos para lograr el cambio de las prácticas de enseñanza, permiten probar nuevas estrategias didácticas, contextualizarlas y analizar las dificultades que se presentan a medida que ocurren, favorecen la conformación de redes entre docentes, su desarrollo, el de los estudiantes y el de las instituciones.

Los beneficiarios de la diversificación de espacios formativos para la docencia de educación media superior, son, en primera instancia, estos actores, quienes enfrentan

diversos retos día a día y pocas oportunidades para profesionalizar su práctica, en segunda instancia, pero no menos importante, las y los estudiantes, quienes contarán con docentes reflexivos que tendrán mayores elementos para tomar decisiones que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje, los ambientes escolares y por consecuencia, el desarrollo integral de las y los discentes.

Las madres y los padres de familia serán también beneficiarios de la profesionalización docente, al ser sus hijos quienes reciban una mejor formación y ellas y ellos una mejor comunicación con docentes reflexivos que tendrán una mayor consciencia de la forma en que actúan y que impulsarán una mejora continua en su práctica.

Las y los directivos y el colectivo docente también se verán favorecidos al contar con profesionales con apertura para conformar comunidades de práctica mediante las que se impulse el desarrollo profesional e integral de sus integrantes y se continúa promoviendo la autoformación y el intercambio de saberes entre pares.

Finalmente, la sociedad en lo general se beneficia cuando se hacen mejoras en la educación, por los integrantes que se desarrollan en ella y por el impacto que estos a su vez tienen en su entorno.

IV. Objetivos

Objetivo general

Desarrollar un cMOOC basado en el método R5 mediante el modelo ADDIE para promover la práctica reflexiva en docentes de Bachillerato General de la Ciudad de México.

Objetivos específicos:

- Desarrollar recursos didácticos e instrumentos de evaluación a través del uso de la tecnología para diseñar un cMOOC que favorezca el desarrollo de

conocimientos y habilidades relacionados con el método R5 de las y los docentes de Bachillerato General de la Ciudad de México.

- Implementar proceso formativo a través de un cMOOC para que los docentes del Colegio de Bachilleres apliquen el método R5 como una alternativa de práctica reflexiva.
- Evaluar la pertinencia del cMOOC a través del análisis de su aplicación para mejorar su diseño.

V. Aportes de la literatura

Formación situada

De acuerdo con Imbernón (2021) históricamente ha habido un error en la formación continua que es el formar a las y los docentes en cursos y seminarios que después lo apliquen en las escuelas, esto no funciona del todo porque en el tránsito de la formación al contexto se pierde innovación, sobre todo si los procesos los aplican personas universitarias expertas que explican utilizando lo que han aprendido desde la teoría, este autor afirma que:

Para cambiar la educación de un país –y esto se comprueba ya en todas las investigaciones internacionales y en los países más avanzados– se ha de cambiar al profesorado mediante la formación continua, tomando en cuenta el contexto donde trabaja (p. 23).

La mayoría de los aspectos importantes en la educación son situaciones problemáticas de los centros y de profesores y profesoras en sus aulas y eso es el punto de partida para un nuevo enfoque de formación continua, en el que se transite de formar personas e ir al contexto, a ir al contexto y formar profesorado para mejorarlo, es decir, una formación situada (Imbernón, 2021).

La formación situada se lleva a cabo cuando “las personas coordinan sus operaciones cognitivas y acciones, en función de retos particulares y reales; las exigencias que plantea el ambiente de trabajo; los objetivos que persiguen y los problemas que deben resolver” (Vezub y Alliaud, 2012, p. 41).

Al aplicar este enfoque a la docencia se habla de formación docente situada, la cual ha recibido distintos nombres en la bibliografía especializada como formación situada centrada en la escuela, formación basada en centros, asesoramiento, formación en servicio, análisis de las prácticas o acompañamiento pedagógico, es una perspectiva que se ha desarrollado desde hace varias décadas, con mayor intensidad desde los años noventa y existen numerosas experiencias en países de América Latina, Europa, Estados Unidos y Canadá (Vezub, 2021).

En este enfoque la formación ocurre en el contexto en que se lleva a cabo la práctica en el aula, considerando las problemáticas específicas de las y los docentes, para lo cual se requiere un ambiente en el que haya un intercambio y mejora de conocimientos, actitudes y prácticas entre integrantes de un colectivo, lo que a su vez favorecerá que, con el apoyo adecuado, las comunidades se comprometan con la mejora (González y Díaz, 2018).

Desde un enfoque situado, el profesorado participa desde la escuela en la planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de la formación, la y el docente son los protagonistas y la formadora o formador, asesora o asesor les apoya en la construcción de un proceso de cambio; favorece que el profesorado se dé cuenta de que es capaz de generar conocimiento pedagógico, que tiene una identidad como docente y un empoderamiento (Imbernón, 2021).

La formación docente situada permite articular cuatro procesos: 1) impulsa la propia formación y desarrollo profesional docente; 2) mejora de las escuelas al impulsar el cambio educativo y los procesos de innovación y de transformación de las instituciones, así como del sistema en general; 3) asesoramiento y acompañamiento que se desarrollan al interior de las escuelas, mediante estrategias y modalidades situada y 4) investigación y producción de saber pedagógico, puesto que las y los profesores entienden, comprenden e interpretan cómo negocian los significados con sus estudiantes, qué conocimiento es válido dentro del aula, configuran sus interpretaciones de acontecimientos didácticos y establecen conexiones entre su trabajo pedagógico y el

sentido social, cultural y político de la escolarización, al analizar los problemas que afectan a los estudiantes y a ellas y ellos mismos como profesores (Vezub, 2021).

En la formación docente situada se generan espacios de aprendizaje y de cultura colaborativa que son complementarios, puede haber actualización y capacitación, principalmente de temas nuevos, con expertos que explican cosas interesantes, pero la parte más importante es la de crear espacios de aprendizaje con un proceso de cultura colaborativa, en la que también se contemple la ecología del aprendizaje, es decir, se tenga en cuenta el contexto de las y los estudiantes (Imbernón, 2021).

Como puede observarse en las características de la formación docente situada antes descritas, este tipo de formación se diferencia de la impartición de cursos y talleres aislados que hemos descrito que se han llevado a cabo de manera recurrente en la Educación Media Superior en México, en que en vez de partir de lugares comunes que se espera se generalicen a todos los contextos, surge de las problemáticas y situaciones que se viven en cada contexto, hay un papel más protagónico por parte de las y los docentes y les permiten empoderarse al impulsar por cuenta propia su desarrollo profesional docente y generar conocimiento a partir de la reflexión sobre la práctica, es por ello que se busca que mediante una propuesta de un proceso formativo con este enfoque, se contribuya a una experiencia de formación que sea pertinente y que permita que las y los docentes modifiquen sus concepciones sobre lo que implica su papel en el desarrollo profesional docente y el intercambio con sus pares.

Práctica Reflexiva

Existen diversas alternativas que tienen un enfoque de formación docente situada, en este cMOOC la alternativa que se trabajó fue la de la práctica reflexiva, que se define como un modelo formativo que además de profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, pretende que el profesorado sea capaz de auto formarse al convertir la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la profesión (Domingo 2017).

La práctica reflexiva se sustenta en tres tipos de conocimientos que le aportan consistencia y proyección formativa:

- Fundamentación en las neurociencias y en los avances de la psicología cognitiva.
- Integración de los resultados de las investigaciones recientes sobre el proceso reflexivo de docentes formadores.
- Experiencia acumulada de la implementación de la Práctica Reflexiva llevada a cabo en diversos contextos de formación docente en Europa y América a través de acciones y proyectos que han sido liderados por la Plataforma Internacional Práctica reflexiva, que agrupa a investigadores, docentes, formadores y expertos de 52 países distintos (Domingo, 2021).

Desde este enfoque se busca promover un profesor reflexivo para el cual los métodos no son solo medios para lograr unos fines, sino que tengan valor en sí mismos por las situaciones comunicativas que crean; que esté en constante análisis y comprensión de los contextos en los que se desenvuelve, antes de diseñar y estructurar su intervención apartándose de la aplicación mecánica de estrategias genéricas (Domingo 2021).

En este sentido, se busca descubrir las teorías implícitas que están en la práctica, desarrolladas por la o el docente, por sus colegas, por las experiencias de otros países, las propias, las de referencias revisadas, la intención de ello es ordenar, justificar, fundamentar, revisar o, si es necesario, destruir la forma en que se actúa para dar paso a algo nuevo, lo cual conlleva a reflexionar sobre la práctica para preguntarse por qué se hace lo que se hace, si siempre se ha hecho así, si se hace porque llegó a un lugar desde hace años y continúa con la rutina y la práctica cotidiana (Imbernón, 2021).

El docente se convierte en agente activo de la construcción del saber profesional porque no aplica directamente estrategias preestablecidas, sino que las construye a medida para cada necesidad concreta, desarrolla habilidades para la investigación, el análisis, la reflexión y la creación, la reflexión sobre la enseñanza y las propias prácticas docentes incorpora el componente ético a partir del cual el docente que analiza, reflexiona, decide y actúa (Domingo 2021).

Este profesional sigue un proceso de estructura cíclica: planifica su actuación, aplica las acciones previstas en el diseño inicial, observa los efectos producidos, analiza y extrae conclusiones que revierten directamente sobre la planificación inicial, de modo que reorienta el proceso, es así que en este modelo se entrelazan tres ejes como se muestra en la Figura 1:



Figura 1. Ejes básicos de la Práctica Reflexiva

Fuente: Domingo 2021.

La experiencia porque a partir de ella se desarrollan saberes, los cuales se amplían, actualizan o revisan a través del aprender a desaprender si fuera necesario; el escenario profesional en el que se aplican los saberes y habilidades para resolver las situaciones que se requieran y la reflexión como elemento articulador de teoría y práctica que llevará a las y los docentes a ser sujetos activos de su formación (Domingo 2021).

Es así que la Práctica Reflexiva, desde la perspectiva de esta autora, nos ofrece un nuevo significado: reflexión sobre la acción y reflexión en la acción, lo cual basa en la teoría de Schön, por lo cual hay dos elementos constitutivos de la Práctica Reflexiva: la interacción ente la acción, el pensamiento y el ser, y la inmediatez de la reflexión-acción como algo inseparable (Domingo, 2021).

Método R5

Angels Domingo (2021) propone dos métodos mediante los cuales pueda llevarse a cabo la práctica reflexiva, el R4 que se trabaja de manera individual y el R5 en el que se intercambian las reflexiones con un par. En el cMOOC se trabajará con el método R5 que consta de las siguientes fases:

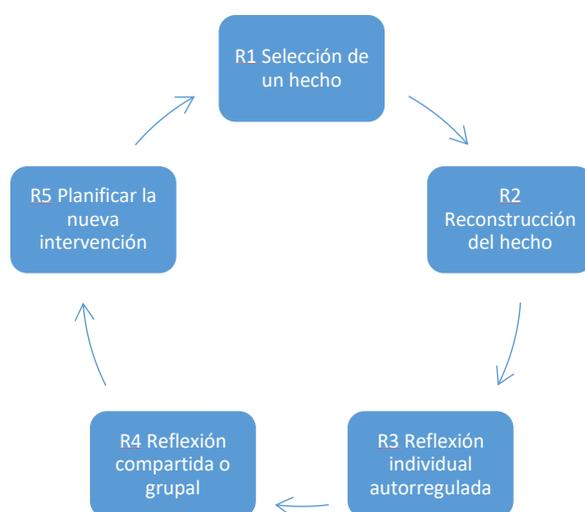


Figura 2. Método R5

Fuente: Domingo 2021.

De acuerdo con Domingo (2021) las fases consisten en:

- R1: Fase de Reflexión 1. Seleccionar una situación práctica del aula que se quiera analizar. Puede tratarse de una actuación que ha conducido a un fracaso o a un éxito, un resultado favorable o desfavorable. La situación debe ser concreta y vivida.
- R2: Fase de Reflexión 2. Reconstruir el hecho a posteriori. Recordar el hecho y destacar aquello que ha actuado como detonante y que ha hecho salir de la rutina al docente, obligándolo a reflexionar en plena acción y a realizar cambios, tomar

decisiones y replantear su acción, su intervención y cuestionarse su planificación inicial.

- R3: Fase de Reflexión 3. Reflexión individual autorregulada En esta fase se retoma la secuencia reflexiva del profesional reflexivo de Schön (1987, como se cita en Domingo, 2021).
 - Conocimiento en la acción. Conocimiento y bagaje formativo personal de cada docente que se pone en acción de forma espontánea en la acción profesión y que no se explicita verbalmente.
 - Reflexión en la acción. Cuando un desencadenante (hecho o percepción) provoca que el docente, sin detener la acción, cambie su rutina. El detonante que ha captado le hace reflexionar mientras actúa, revisa, decide qué hacer y cómo intervenir y solucionar un problema práctico inesperado.
 - Reflexión sobre la reflexión en la acción. Se analiza a posteriori la reflexión sobre la acción y se decide cómo mejorar la intervención

- R4: Fase de Reflexión 4. Práctica Reflexiva grupal Interacción y contraste con los otros colegas, con el conocimiento teórico colectivo y con uno mismo. En esta fase es cuando se activa y despliega la denominada Zona de Desarrollo Próximo o Potencial (Vigotsky,1979, como se cita en Domingo 2021)

- R5: Fase de Reflexión 5. Optimizar la propia práctica. Puede desarrollarse a partir de las siguientes preguntas:
 - ¿Qué he aprendido de esta situación práctica?
 - ¿Con qué conocimientos teóricos relaciono la experiencia vivida en el aula?
 - ¿Cómo influye o modifica esta experiencia mis conocimientos teóricos?
 - ¿Qué deseo modificar y qué deseo mantener en mi siguiente intervención?
 - ¿En qué aspectos puedo formarme tras esta reflexión sobre mi práctica?
 - ¿Qué aspectos conscientes o inconscientes han emergido a través de la reflexión individual y grupal que desearía cambiar, superar o mantener?

- Si volviera a repetirse este caso parecido, ¿haría algo distinto de lo que hecho como resultado de la práctica reflexiva colaborativa que he llevado a cabo con mis colegas?

A partir de la implementación sistemática de la práctica reflexiva, existen tres tipologías de modelos que, según sea su alcance, pueden clasificarse así:

- Modelos de desarrollo individual: propician las habilidades de un docente.
- Modelos de desarrollo grupal: promueven las habilidades de un equipo profesional.
- Modelos de desarrollo institucional o interinstitucional: transforman a una institución o centro o a una red de profesionales de diversas instituciones (Domingo 2021).

Dependiendo de cómo se implementen en los escenarios educativos, podrán contribuir a desarrollar algunos de los modelos antes descritos, en este cMOOC la perspectiva es que mediante este curso las y los docentes participantes desarrollen habilidades para implementar el método en su ejercicio profesional, para trabajarlo en colaboración y que en el mediano plazo se promueva e implemente mediante comunidades de práctica, las cuales consisten en “un grupo de personas que trabajan en el mismo campo, con el mismo conjunto de objetivos, compartiendo sus conocimientos y experiencias” (Dickins, 2019, párr. 3). En las comunidades de práctica hay una estrecha interacción entre competencia y experiencia, así como un compromiso mutuo en una práctica compartida, lo cual genera contextos para transformar nuevas visiones del conocimiento (Wenger 1998).

Tecnología para el Empoderamiento y Participación

Ahora bien, considerando que las y los docentes no están habituados a participar en procesos con enfoque de formación situada, para implementar esta metodología se llevó a cabo un cMOOC en el cual se promovió el intercambio de saberes entre pares y se dio acompañamiento durante todo el proceso formativo, además de que se presentaron bases teóricas, metodológicas y se llevó a cabo una práctica individual y colaborativa.

El proceso formativo que se propuso estuvo mediado por la Tecnología para el Empoderamiento y Participación (TEP), que se define como un instrumento para la colaboración de docentes y estudiantes, implica el reconocimiento de la dimensión social del aprendizaje, aprender en comunidad, interactuar y colaborar para construir el conocimiento, en este sentido, la tecnología es mediadora en la construcción del conocimiento y la interacción social (Cabero, 2017).

El empoderamiento y participación a través de las tecnologías se relaciona con la cohesión social que comparten intereses de orden económico, social o cultural, tienen un rol preponderante en la colectividad a través de un ejercicio activo, favorecen que la educación sea accesible, el foco está en la comunidad educativa, se guía el aprendizaje con la intención de utilizar las potencialidades de la internet como recurso didáctico (Suárez, 2019).

Existen diversas teorías que dan sustento a la manera en que se lleva a cabo la interacción entre usuarios y la interactividad con la tecnología en el marco de la TEP, en este proyecto se considerarán dos que son primordiales:

- **Conectivismo:** Esta teoría postula que las redes se convierten en elementos significativos para que los participantes puedan establecer sus propias conexiones y mantenerse actualizados, además de resolver los problemas de manera conjunta y con una visión más global (Cabero, 2015). Se integran los principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y autoorganización, se parte del supuesto de que “el conocimiento que reside en una base de datos debe estar conectado con las personas precisas en el contexto adecuado para que pueda ser clasificado como aprendizaje” (Siemens 2004, p. 8).
- **Constructivismo social:** En esta teoría se considera que las personas aprenden a través de las interacciones con los demás con la ayuda de instrumentos de mediación, son herramientas culturales para las que hay diversos recursos en la educación a distancia (García y Fabila, 2011). “La persona puede sentir, imaginar, recordar o construir un nuevo conocimiento si tiene un precedente cognitivo donde se ancle” (González 2012, p. 23). Se favorece el trabajo colaborativo y sistémico de personas

involucradas en una iniciativa social para transformar a una sociedad o un grupo para lo cual se requiere que quienes se involucran, realicen un ejercicio permanente de análisis del contexto y reflexión de las necesidades que deriva en la generación de acciones y el diseño de intervenciones sociales (Sánchez 2020).

Para desarrollar todo proceso formativo se requiere de un diseño instruccional, el cual, de acuerdo con Beloch (2012) es un proceso sistemático con actividades interrelacionadas que permiten crear ambientes que faciliten de forma mediada, los procesos de construcción de conocimiento.

Modelo ADDIE

Existen diversos modelos desde los cuales puede llevarse a cabo el diseño instruccional, el que se empleó en el proceso formativo que se ofreció a los docentes de Bachillerato General fue **ADDIE**, acrónimo de Analizar, Diseñar, Desarrollar, Implementar y Evaluar. Las etapas que conforman el modelo ADDIE son:

- Análisis: Se identifica el problema, se definen y establecen posibles soluciones, se especifica a quién va dirigido el diseño y qué se aprenderá, los medios con los que se cuenta para desarrollar el producto, la identificación de limitaciones, fecha de entrega o alimentación, así como las actividades a desarrollar.
- Diseño: Con base en los datos de la etapa anterior, se establece cómo se lograrán los objetivos, se planifica la estrategia, se plantea un boceto de cómo se alcanzarán las metas, así como de las unidades, lecciones y módulos, se elige el ambiente de aprendizaje más adecuado, se diseña el contenido del producto, se define lo pedagógico, secuencia y organización, se seleccionan las estrategias a utilizar.
- Desarrollo: Se crea sobre la base de las etapas anteriores, se desarrollan los materiales, herramientas e información, contenidos, organigrama, programas, prácticas, ejercicios, actividades, ambiente de aprendizaje, además se presenta la

información en formatos variados, se aplican multimediales, se establecen las interacciones y se organizan las actividades.

- Implementación: Se hace la entrega del producto de manera eficiente y eficaz, se distribuye el material, se pone en práctica lo que se creó, se resuelven problemas que se presenten respecto al producto.
- Evaluación: Se determina si el producto fue eficaz y eficiente, con base en los resultados obtenidos, se lleva a cabo en cada una de las fases, puede ser formativa entre fases o sumativa para medir la efectividad del producto (Templos, 2020).

CMOOC

El tipo de proceso formativo que se realizó fue un MOOC, definido como curso en línea masivo y abierto que se caracteriza por permitir la participación interactiva de los usuarios (Fernández-Rodríguez et al 2018); se compone principalmente de recursos educativos abiertos, se cursa en una plataforma o entorno personal de aprendizaje situado en la red de internet, emplea la autoevaluación y evaluación entre pares, se clasifica en dos tipos: cMOOC (basados en la teoría conectivista, favorecen el trabajo colaborativo para analizar y reconstruir el conocimiento) y xMOOC (basados en la teoría conductista y constructivista), los diseñadores proponen el contenido y los usuarios pueden hacer propuestas en foros (Marauri, 2014).

Entre los beneficios de los MOOC se encuentran: fomento de nuevas tecnologías y prácticas educativas, credibilidad y calidad, participación del usuario en su proceso de valoración de avances (Cabero, 2015).

El tipo de MOOC que se construyó en este proceso formativo es un **cMOOC** el cual se basa en la teoría conectivista del aprendizaje y promueve que el usuario construya su conocimiento a través de la interacción con los otros participantes y el procesamiento de la información en comunidad (Fernández-Rodríguez et al 2018).

En síntesis, el cMOOC Práctica Reflexiva se desarrolló a partir del modelo ADDIE, empleando como mediadora a la Tecnología para el Empoderamiento y la Participación, con un enfoque de formación situada y tuvo como propósito que los docentes de Bachillerato General aplicaran la práctica reflexiva a partir del método R5, para lo cual se

favoreció el trabajo colaborativo y hubo un acompañamiento durante todo su proceso formativo.

VI. Metodología de elaboración

Como ya se mencionó para el desarrollo del cMOOC Práctica Reflexiva se llevaron a cabo las fases del modelo ADDIE como se describe a continuación:

- **Análisis:** Se identificó como problema que hay pocas opciones formativas en las cuales se promueva el desarrollo profesional docente con un enfoque de formación situada, por lo que se planteó como solución desarrollar un cMOOC en el cual las y los docentes aplicaran el método R5 como una opción formativa.
- **Diseño:** Se diseñaron objetivos específicos, contenidos, actividades y recursos didácticos y se eligió Google Site para montar el cMOOC.
- **Desarrollo:** Se desarrollaron los recursos didácticos, se diseñaron imágenes con apoyo de la inteligencia artificial; se colocaron enlaces a videos, foro muro, documentos compartidos, calendarios, formulario y artículos y se comunicaron las formas de envío y evaluación de las actividades.
- **Implementación:** Se llevó a cabo el cMOOC con la participación de docentes del Colegio de Bachilleres y de otros subsistemas.
- **Evaluación:** Se analizaron los resultados y se propusieron alternativas de mejora.

Es así que se llevó a cabo lo siguiente:

Análisis:

A partir de un análisis de los procesos de formación de educación media superior, se identificó como un problema la falta de opciones para favorecer el desarrollo profesional de docentes de educación media superior y se definió como una posible solución una oferta formativa con enfoque de formación situado mediante la cual se promoviera la práctica reflexiva como una alternativa de autoformación para docentes de educación media superior, específicamente se consideró viable aplicarlo en un Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México porque se tenía contacto con un director de un plantel. Se planteó como objetivo que las y los participantes aplicaran la práctica reflexiva

colaborativa a partir del método R5 para favorecer su desarrollo profesional y mejora continua de su ejercicio profesional.

Se determinó que el cMOOC era la opción viable para llevar a cabo este proceso de formación y que se alojaría en Google Site por ser una plataforma de fácil navegación, acceso gratuito y un espacio virtual al que las y los docentes están habituados por haber sido uno de los medios que se emplearon durante el confinamiento para impartir clases a las y los estudiantes.

Debido a que las y los docentes participan en procesos formativos en los periodos intersemestrales, se planteó como posibilidad que se implementara en ese momento del ciclo escolar y se determinó que al mismo tiempo que se llevaban a cabo las etapas de diseño y desarrollo instruccional, se buscaría establecer acuerdos con el director del plantel para programar el cMOOC dentro de su oferta formativa para el intersemestre 2022-B y 2023-A.

Diseño

Se llevó a cabo el diseño instruccional en el que, a partir del objetivo general, se definieron los módulos que conformarían el cMOOC, los objetivos de cada uno que contribuirían al logro del objetivo general, los contenidos que se desarrollarían y la duración que se presentan en la tabla 1:

Tabla 1.

Objetivos y módulos

Objetivo del cMOC: En este curso los docentes de Bachillerato General aplicarán la práctica reflexiva colaborativa a partir del método R5 para favorecer su desarrollo profesional y mejora continua de su ejercicio profesional.

Módulo 1. Práctica reflexiva y desarrollo profesional docente.

Módulo 2. Diálogo reflexivo sobre la práctica docente a partir del método R5.

Objetivo del módulo 1: Analizar la importancia del método R5 en el fortalecimiento del desarrollo profesional docente a través del diálogo reflexivo sobre sus bases teóricas para considerarlo como una alternativa de autoformación.

Objetivo del módulo 2: Aplicar el método R5 en el análisis de una experiencia de la práctica docente a través de la reflexión individual y compartida para la consolidación de los aprendizajes sobre la implementación de esta alternativa de autoformación.

Duración: 1 semana, con 10 horas estimadas de tiempo a la semana.

Duración: 1 semana, con 10 horas estimadas de tiempo a la semana.

Se definió un objetivo general del cMOOC y objetivos específicos para cada módulo, así como el periodo de tiempo en que se trabajarían las actividades y la duración estimadas que las y los participantes invertirían.

Con base en el objetivo general y en los objetivos de cada módulo, se definieron las actividades a partir de cuya realización las y los participantes desarrollarían los saberes, conocimientos y habilidades previstos en el cMOOC, además se estableció su objetivo, forma de presentación y porcentaje para la obtención del puntaje final como se muestra en la tabla 2:

Tabla 2.

Actividades del cMOOC

Módulo	Actividad	Objetivo	Forma de presentación	Porcentaje de evaluación
1	Evaluación diagnóstica	Identificar los conocimientos previos de las y los docentes sobre práctica reflexiva, así como los procesos de formación en los que han participado y sus expectativas sobre el cMOOC a partir de respuestas a un cuestionario de preguntas abiertas.	Formulario de Google.	5% (independiente del puntaje obtenido).
1	Foro de presentación	Promover la interacción entre las y los participantes a partir de que intercambien quiénes son, en dónde dan clases, qué esperan del curso y una imagen en la que muestren alguno de sus lugares favoritos o una actividad que disfruten.	Foro de Padlet	5% al colocar datos solicitados y adjuntar fotografía.
1	Muro de experiencias sobre desarrollo	Reforzar la comprensión del enfoque de formación docente situada a través de	Muro de Padlet	5% al colocar la experiencia, brindar argumentos

Módulo	Actividad	Objetivo	Forma de presentación	Porcentaje de evaluación
	profesional docente	compartir una experiencia sobre la que las y los participantes argumenten las características que tiene el proceso que vivieron que se asocian con este enfoque.		sobre por qué tiene un enfoque de formación situada, incluir una imagen alusiva y comentar la publicación de algún colega.
1	Presentación colaborativa sobre desarrollo profesional docente	Analizar la importancia del desarrollo profesional con enfoque de formación situada y la práctica reflexiva, identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de la formación docente institucional en EMS respecto al enfoque de formación situada, así como identificar las habilidades y actitudes para que las y los docentes participen en un enfoque de formación situada, a través de la construcción	Documento colaborativo en Google Drive (PPT)	10% al colocar al menos dos diapositivas siguiendo una estructura lógica y coherente con el resto de la presentación.

Módulo	Actividad	Objetivo	Forma de presentación	Porcentaje de evaluación
1 y 2	Wiki Práctica Reflexiva	Fortalecer la comprensión de los conceptos sobre la práctica reflexiva, los métodos R4 y R5, los retos que representa ser un profesional reflexivo, así como analizar la importancia de este modelo de autoformación, las comunidades de práctica y la plataforma internacional de práctica reflexiva a través de la construcción colaborativa de una Wiki.	Documento colaborativo en Google Drive (Word)	15% al colocar al menos una aportación en al menos 3 apartados sin repetir lo que colocaron otras y otros participantes.
2	Desarrollo de las fases R1 a R3 del método R5	Reflexionar sobre un logro o una situación adversa a partir del desarrollo de las fases R1 a R3 del método R5.	Documento en Word con las tres primeras fases desarrolladas	15% al cumplir con los criterios establecidos en una rúbrica de evaluación
2	Desarrollo de la fase R4 del método R5	Intercambiar la práctica reflexiva individual con un par a partir de la fase R4 del método R5.	Documento en Word con una relatoría de los	20% al cumplir con los criterios establecidos

Módulo	Actividad	Objetivo	Forma de presentación	Porcentaje de evaluación
			resultados del diálogo	en una rúbrica de evaluación
2	Desarrollo de la fase R5 del método R5	Identificar los aprendizajes sobre la práctica reflexiva, los aspectos que se mejorarán de la práctica y lo que le gustaría desarrollar para integrar la Práctica reflexiva en el ejercicio profesional a partir de la elaboración de un escrito y el llenado de una tabla.	Documento en Word con una relatoría y una tabla	15% al cumplir con los criterios establecidos en una rúbrica de evaluación
2	Evaluación final	Identificar los saberes desarrollados por las y los participantes sobre la práctica reflexiva, así como su interés por continuar aplicando el método R5.	Formulario de Google.	5% (independiente del puntaje obtenido).
2	Encuesta final	Conocer la valoración de las y los participantes sobre el cMOOC Práctica Reflexiva, así como su interés por continuar aplicando el método R5.	Formulario Google	Sin ponderación

Se definieron las actividades del cMOOC, objetivo, forma de presentación y porcentaje de evaluación asignado por su cumplimiento.

Con el fin de apoyar en el desarrollo de las actividades y de fortalecer el desarrollo de saberes, conocimientos y habilidades del cMOOC, se definieron los recursos didácticos, y su objetivo, como se muestra en la tabla 3:

Tabla 3.

Recursos didácticos

Pestaña en plataforma	Recursos didácticos	Objetivo
Inicio	Texto de bienvenida y video de presentación	Dar la bienvenida, presentar la forma de navegación en plataforma y la importancia de su disposición para el trabajo colaborativo, así como de organizar su trabajo en función del tiempo previsto y las actividades establecidas que facilite a las y los participantes su navegación en Google Site y les ayude a identificar la forma general de trabajo.
Introducción	Texto e imágenes con objetivo general, nombres de módulos, objetivos y contenidos de cada módulo, duración, tiempo de inversión, Sesiones	Presentar un encuadre del cMOOC que permita a las y los participantes conocer lo que se busca lograr con su participación, los contenidos, la forma de trabajo, los criterios con que ésta será evaluada, así como las características de la constancia que recibirán al final de su participación.

Pestaña en plataforma	Recursos didácticos	Objetivo
Introducción	<p>sincrónicas, forma de trabajo, criterio de evaluación y actividades.</p> <p>Texto e imágenes con Perfil de las y los participantes, requisitos, fundamentos teóricos del curso y perfil de la facilitadora.</p>	<p>Dar a conocer el perfil de las y los participantes, así como de la facilitadora y los fundamentos teóricos del curso que permita a las y los participantes identificar con quiénes interactuarán y cuál es el sustento del cMOOC en el que participarán.</p>
Módulo 1	<p>Texto e imágenes con objetivo, contenido y actividades de la semana</p>	<p>Brindar un panorama general de lo que se revisará en el módulo que permita a las y los participantes visualizar lo que se espera en la primera semana y las actividades que desarrollarán.</p>
Módulo 1	<p>Calendario Google</p>	<p>Presentar las fechas máximas de entrega de las actividades para que las y los participantes programen el trabajo que realizarán.</p>
Módulo 1	<p>Texto sobre desarrollo profesional docente con enfoque de</p>	<p>Presentar un panorama sobre la importancia del desarrollo profesional docente, describir las características de la formación en educación media superior, así como la definición y características del enfoque de formación situada que permita a las y los</p>

Pestaña en plataforma	Recursos didácticos	Objetivo
	formación situada con preguntas intercaladas	participantes identificar la diferencia entre este enfoque y otros procesos formativos que se han brindado de manera institucional.
Módulo 1	Video con Dra. Liliana Sanjurjo sobre Práctica Reflexiva	Presentar una breve explicación sobre la práctica reflexiva, cómo se desarrolla y cuáles son sus retos en voz de una experta sobre este tema para que las y los participantes tengan una noción sobre este modelo de formación.
Módulo 1	Video sobre práctica reflexiva y nueva escuela mexicana, presentación del Dr. Ángel Díaz Barriga	Mostrar la relación entre la práctica reflexiva y los postulados de la nueva escuela mexicana para que las y los participantes identifiquen la relación entre el enfoque que se está revisando y el marco de referencia del modelo educativo.
1	Infografía práctica reflexiva y desarrollo profesional	Mostrar conceptos clave asociados a la práctica reflexiva para que las y los docentes reconozcan la relación entre este modelo de formación y el desarrollo profesional docente con enfoque de formación situada.
Módulo 1	Artículo sobre Método R5	Mostrar los fundamentos y descripción del Método R5 a través de un artículo publicado por su autora Angels Domingo con el fin de que las y los participantes comprendan de dónde surge y cómo se desarrolla el método que aplicarán en el cMOOC.

Pestaña en plataforma	Recursos didácticos	Objetivo
Módulo 2	Texto e imágenes con objetivo, contenido y actividades de la semana	Brindar un panorama general de lo que se revisará en el módulo que permita a las y los participantes visualizar lo que se espera en la segunda semana y las actividades que desarrollarán.
Módulo 2	Pautas para el desarrollo de las fases R1 a R3	Orientar el desarrollo del escrito de cada fase y explicar cómo desarrollarlo, además, de resaltar la importancia de revisar la rúbrica antes de realizar la actividad todo ello con la finalidad de que las y los participantes tengan orientaciones sobre cómo describir un hecho de la práctica y reflexionar sobre ello.
Módulo 2	Pautas para el desarrollo de la fase R4	Colocar orientaciones para intercambiar con el par la práctica reflexiva, destacar los aspectos que deberá contener el escrito en el que describan su experiencia con su colega, resaltar la importancia de revisar la rúbrica antes de realizar el escrito, todo ello con la finalidad de que las y los participantes tengan claridad sobre cómo dialogar con su par y escribir su experiencia con ello.
Módulo 2	Pautas para el desarrollo de la fase R5	Orientar el desarrollo de la fase R5 en la cual se describe lo que aprendieron de la aplicación del método y lo que mejorarán de su práctica a partir de la reflexión que llevaron a cabo de manera individual y colaborativa, además de explicar cómo completar una tabla en la cual identifiquen los avances que han tenido en la comprensión de la práctica reflexiva y lo que les gustaría seguir desarrollando, todo ello con la

Pestaña en plataforma	Recursos didácticos	Objetivo
Módulo 2	Video en el cual Rebeca Anijovich brinda una explicación sobre práctica reflexiva	<p>finalidad de que las y los participantes consideren continuar implementando la práctica reflexiva en su ejercicio profesional.</p> <p>Explicar a través de la voz de una experta qué es la práctica reflexiva, de dónde surge, cuáles son sus características, cómo se relaciona con las comunidades de práctica, brindar ejemplos de dispositivos mediante los cuales pueden interactuar estos grupos de profesionales que ejercen la práctica reflexiva de manera sistemática, como el ateneo, intercambio de experiencias, protocolo Ser y la observación entre pares; todo ello con la finalidad de que las y los participantes conozcan en voz de sus principales representantes, la relevancia de la práctica reflexiva y la diversidad de formas en que puede llevarse a cabo.</p>
Módulo 2	Video con entrevista a Beverly Wenger	<p>Explicar a través de la voz de una de las autoras de las comunidades de práctica, en qué consiste este espacio colaborativo, desde cuándo y en qué contextos se implementan, la importancia del liderazgo en estos grupos de personas y cómo se aplica en contextos escolares, todo ello con la finalidad de que las y los participantes reconozcan las posibilidades que este tipo de organización puede tener en su desarrollo profesional.</p>
Módulo 2	Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva	<p>Mostrar la Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva con la finalidad de que las y los participantes conozcan este espacio en el cual pueden interactuar, consultar información y conocer otras experiencias</p>

Pestaña en plataforma	Recursos didácticos	Objetivo
		para continuar profesionalizándose en práctica reflexiva.
Módulo 2	Enlace a Revista Panamericana de Pedagogía	Presentar diversas investigaciones recopiladas en la Revista Panamericana de Pedagogía, relacionadas con la práctica reflexiva en distintos países y niveles educativos con la finalidad de que las y los participantes conozcan diversas experiencias en las cuales la práctica reflexiva ha favorecido el desarrollo profesional docente y ha impulsado la conformación de comunidades de práctica.
Módulo 2	Video con ponencia de Andrea Alliaud sobre Práctica Reflexiva	Presentar una ponencia desarrollada en el marco del Simposio Internacional Práctica Reflexiva para transformar la acción educativa, en la cual se explica una propuesta para formar a nuevos docentes a partir de la reflexión sobre su práctica con el fin de que las y los participantes conozcan diversas aproximaciones a la formación y desarrollo profesional docente a partir de este modelo de formación.
Módulo 2	Video con ponencia de Adriana Marcovich sobre las emociones en la Práctica Reflexiva	Presentar una ponencia desarrollada en el marco del Simposio Internacional Práctica Reflexiva para transformar la acción educativa, en la cual se explica el impacto de las emociones en la práctica reflexiva con el fin de que las y los participantes identifiquen los factores que influyen en este proceso de formación.

Se definieron los recursos didácticos del cMOOC y los objetivos con los que serían diseñados.

Se determinaron los contenidos de las sesiones sincrónicas que se desarrollarán cada semana a través de Google Meet. como se muestra en la tabla 4:

Tabla 4.

Sesiones sincrónicas

Sesión sincrónica semana 1	Sesión sincrónica semana 2.
<ul style="list-style-type: none"> • Propósito y alcance del curso • Criterios de evaluación • Conceptos sobre desarrollo profesional docente y práctica reflexiva • Método R5 • Resolución de dudas • Comentarios generales 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias en la aplicación del método R5 • Dudas sobre el método R5 • Prospectiva de práctica reflexiva

Se definieron los puntos que se abordarían en cada sesión sincrónica.

Las principales dificultades que se tuvieron para realizar el diseño instruccional fue la falta de acceso a plataformas que permitieran contar con una mayor cantidad de recursos tecnológicos, como Wikis o Mapas Conceptuales que pudieran trabajarse de manera colaborativa en línea, por lo cual se optó por trabajar con documentos colaborativos.

Otra dificultad que se tuvo fue implementar el cMOOC de manera institucional para lo cual se llevaron a cabo las siguientes acciones:

1. El 14 de septiembre de 2022 se tuvo una entrevista con el director de un Colegio de Bachilleres Ciudad de México (COLBACH), en la que se acordó que se implementaría el cMOOC en el intersemestral 2022-B/2023-A previo a lo cual se aplicaría una encuesta para indagar sobre los procesos de formación que habían tenido las y los profesores y sus expectativas sobre un proceso de formación en línea.
2. El 22 de septiembre de 2022 se revisó la encuesta con el director del COLBACH para hacer ajustes y aplicarla.

3. El 4 de octubre de 2022 se compartió la liga y se solicitó que se distribuyera entre las y los docentes. La respondieron 56 docentes.
4. El 23 de noviembre de 2022 se dio un taller presencial sobre trabajo colaborativo por petición del director en la reunión de academia de ambos turnos, con el fin de promocionar en ese espacio el cMOOC. Por la mañana hubo una participación de 101 docentes y por la tarde otra de 120 docentes, en ambas hubo profesores que se mostraron interesados por el cMOOC.
5. El 29 de noviembre de 2022 se entregó al director una ficha con información sobre el cMOOC para que la compartiera con las y los docentes y los invitara para participar en el proceso formativo durante el intersemestral 2022-B/2023-A, en enero de 2023.
6. El 13 de enero de 2023 concluye el semestre con un ambiente álgido debido a que las y los docentes amenazaban con emplazar a huelga, por lo que el director solicita que se posponga la aplicación del cMOOC para el siguiente intersemestre. El 1º de febrero de 2023 inicia una huelga que duraría 4 días.
7. Se acuerda con el director implementar el cMOOC en el intersemestre 2023A/2023B, en junio de 2023. Antes del intersemestre el director comenta que no será posible aplicar el curso porque se darán otros relacionados con la implementación del nuevo marco curricular común, que se pospondrá nuevamente para llevarse a cabo durante el semestre 2023B, sin embargo, a un mes de haber iniciado el nuevo semestre, se intentó comunicarse con el director sin que respondiera llamadas ni mensajes, por lo que se decidió no considerar a esa población como posible destinataria del cMOOC.
8. El 13 de octubre de 2023 se contactó a un jefe de enseñanza de otro COLBACH quien indicó que vería la posibilidad de integrar el cMOOC en la oferta formativa del intersemestre 2023B/2024A, sin embargo, el 16 de noviembre de 2023 estalla una huelga que termina el 4 de enero de 2024, por lo que se recorrió el intersemestre y el jefe de enseñanza indica que no será posible negociar la implementación del cMOOC.
9. Ante la imposibilidad de implementar el cMOOC de manera institucional, el 19 de marzo de 2024 se inicia la difusión del cMOOC por cuenta propia, por lo que se

envía una infografía y una ficha de información al jefe de enseñanza con quien se había hecho contacto y a otros cuatro docentes que trabajan en COLBACH solicitando su apoyo para distribuirla, además de publicarlo en muro Facebook y estados de WhatsApp, se programa el inicio el 29 de abril y el término el 12 de mayo de 2024, como se muestra en la figura 3:

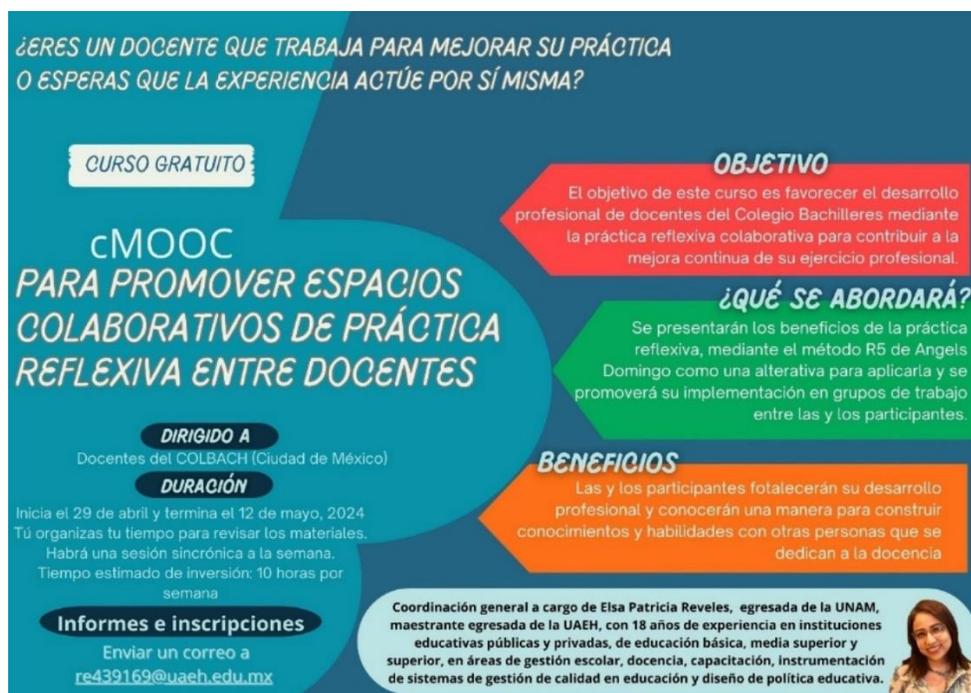


Figura 3. Infografía cMOC Inicio 29 de abril

Elaboración propia

Se solicitó como requisito de inscripción que enviaran un correo con su currículum indicando su interés por participar en el cMOOC y se aclaró que este proceso formativo se daría por cuenta propia y que, si bien se recibiría una constancia de participación, ésta no tendría valor curricular para procesos administrativos en COLBACH.

- El 18 de abril de 2024 se tiene una reunión con subdirectora de formación COLBACH para ver la opción de difundir el cMOOC a través de su área de contacto, ella solicita el envío de la ficha y la infografía y comenta que lo consultará con las autoridades correspondientes, tras lo cual comenta que no se autoriza su difusión.

11. El 25 de abril de 2024 se habían inscrito 4 personas y debido a que la meta que se había establecido como mínima con la Directora de este proyecto era de 10 personas, se pospone el inicio para el 13 de mayo y se solicita el apoyo de las y los docentes para difundir el cMOOC, se envía una infografía con las fechas de inicio ajustadas como se muestra en la Figura 4:



Figura 4. Infografía cMOC Inicio 13 de mayo

Elaboración propia

12. Previo al 13 de mayo se habían recibido correos de 14 docentes que mostraron interés por participar en el cMOOC, incluyendo a 3 personas que trabajan en otros subsistemas educativos, previo acuerdo con la directora del proyecto, se admite su inscripción y se inicia en la segunda fecha establecida.

En tanto se hacía la difusión del cMOOC y se determinaba la fecha de inicio, a partir del diseño curricular, se desarrollaron los materiales, se crearon los ambientes de aprendizaje y se montó todo en Google Site como se describe a continuación.

VII. cMOOC Práctica Reflexiva

Se conformó una consultoría y se diseñó un logotipo con el fin de brindar una imagen institucional al cMOOC y a las constancias de participación, considerando el perfil profesional y campo de trabajo de la autora resultando en lo que se muestra en la figura 5:

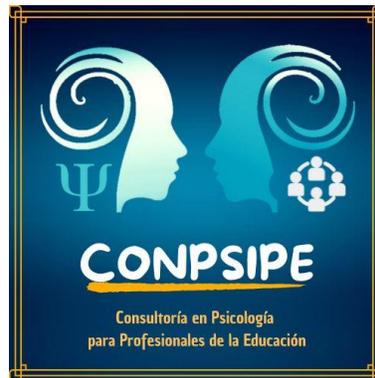


Figura 5. Logotipo CONPSIPE

Se montó el cMOOC en Google Site, se puede consultar en el siguiente enlace:
<https://sites.google.com/uaeh.edu.mx/cmoooc-prctica-reflexiva/introducci%C3%B3n>

En la pestaña de inicio se dio la bienvenida a las y los participantes al cMOOC como se muestra en la figura 6:

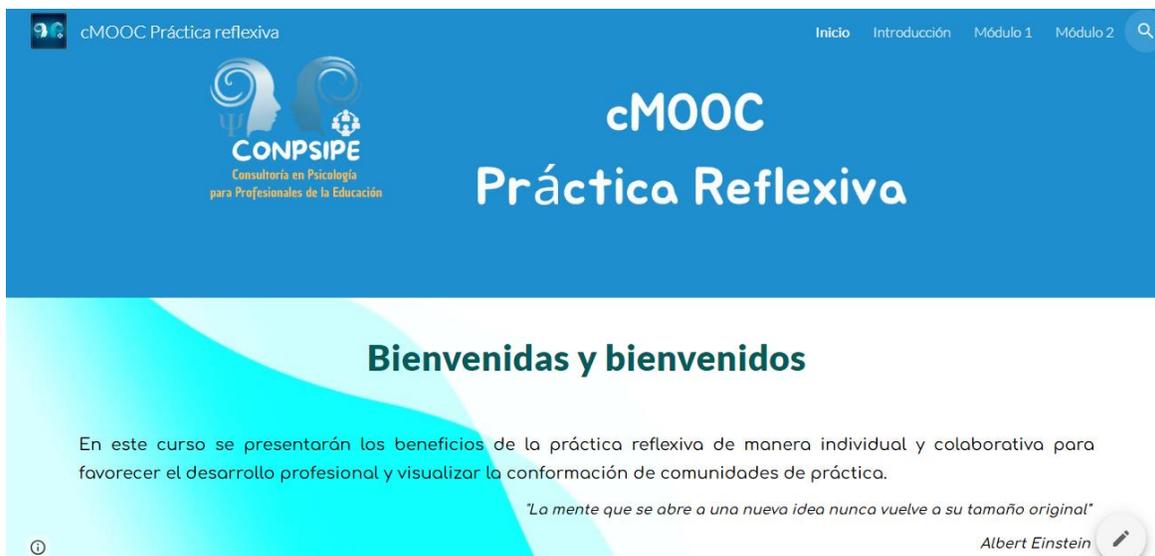


Figura 6. Inicio cMOOC Práctica Reflexiva

En esa misma pestaña se incorporó un video de bienvenida en el que se muestra la estructura de la plataforma y se dan recomendaciones sobre los aspectos a considerar, como se muestra en la figura 7.

:



Figura 7. Video de bienvenida cMOOC Práctica Reflexiva

En la pestaña introducción se explicaron las características del Cmooc: objetivo general, objetivos de cada módulo, contenidos, duración, tiempo de inversión, sesión sincrónica, forma de trabajo, criterio de evaluación, actividades, perfil de las y los participantes, requisitos, fundamentos teóricos del curso y perfil de la facilitadora, todos ilustrados con imágenes generadas con inteligencia artificial empleando la aplicación Canva. En la figura 8 se presenta el primer apartado de esta pestaña como una muestra:

Figura 8. Muestra de la información contenida en la Introducción cMOOC.

En la pestaña Módulo 1 se colocaron las características y actividades del Módulo: objetivo, contenidos, actividades de la semana, evaluación diagnóstica, foro de presentación, desarrollo profesional docente con enfoque de formación situada, Experiencias sobre desarrollo profesional docente, Práctica Reflexiva como motor de desarrollo profesional, método R5 y puntos a abordar en la sesión sincrónica. En la figura 9 se presenta el primer apartado de esta pestaña como una muestra:



Figura 9. Muestra de la información contenida en la Pestaña Módulo 1

Se diseñó una evaluación diagnóstica para conocer los conocimientos previos de las y los participantes sobre práctica reflexiva, así como sus procesos de formación previos y expectativas sobre el cMOOC para lo cual se empleó un formulario de Google Forms que se envió por correo, además de que se colocó el enlace en Google Site. El cuestionario se presenta en el Anexo 1.

Se incorporó un calendario en Google con el fin de que las y los participantes identificarán las fechas máximas de entrega, como se muestra en la Figura 10:

Actividades de la semana

Durante esta semana se desarrollarán las siguientes actividades:

- Resolución de la evaluación diagnóstica.
- Participación en foro de presentación.
- Construcción del muro de experiencias sobre desarrollo profesional docente.
- Elaboración de una presentación colaborativa sobre desarrollo profesional docente.
- Construcción de Wiki.
- Sesión sincrónica (16 de mayo de 2024).

Las fechas máximas de entrega de las actividades se encuentran en el siguiente enlace:

calendar.google.com/calendar/u/1?cid=cmUOMzkoNjAdWFlaC5lZHUubXc



Figura 10. Enlace a calendario de Google con fecha máxima de entrega de las actividades

Se diseñó un foro en el que se pidió que agregaran su nombre, años de experiencia en la docencia, en dónde dan clases actualmente y qué esperan del curso, además se les invitó a adjuntar una fotografía en la que se encontraran en alguno de sus lugares favoritos o realizando una actividad que disfrutaran. El foro, así como las publicaciones que realizaron las y los docentes se presenta en el Anexo 2.

Se elaboró un documento en el que se explica qué es el desarrollo profesional docente con enfoque de formación situada y se presentan preguntas intercaladas para hacer pausas durante la lectura y analizar cómo se vincula su historia personal y profesional con la información presentada, en el Anexo 3 se puede consultar este documento con formato de imagen, en el curso se mostró en PDF.

En el Módulo 1 se agregaron dos videos, uno con una entrevista a la Doctora Liliana Sanjurjo y otro con una ponencia con el Doctor Ángel Díaz Barriga en los que ambos se refieren a la Práctica Reflexiva, como se muestra en la figura 11.

Práctica reflexiva colaborativa como motor del desarrollo profesional

Para consolidar la información antes presentada y desarrollar este contenido, elaborarán en conjunto una presentación que aborde la formación situada, la práctica reflexiva y las implicaciones e impacto en el desarrollo profesional docente.

Previo a ello revise la información que se presenta a continuación y tome notas de lo que le parezca más relevante.

Observe los siguientes videos:

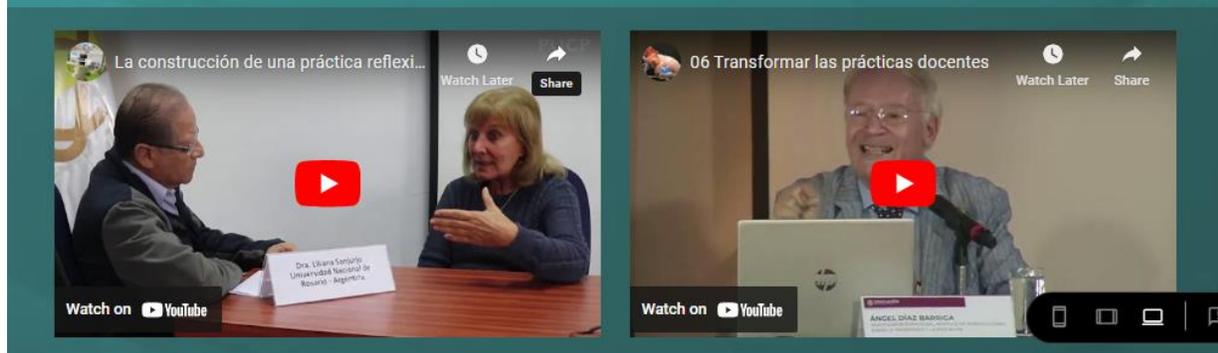


Figura 11. Videos Práctica Reflexiva y Nueva Escuela Mexicana. Módulo 1

Se diseñó una infografía con la Práctica Reflexiva en la que se explica este modelo formativo y sus características como se muestra en el Anexo 4.

Se generó una presentación compartida cuyo resultado derivado del trabajo de las y los participantes se presenta en el Anexo 5.

Se compartió un artículo de Angels Domingo en forma de e-book como se muestra en la figura 12:



Figura 12. Artículo Angels Domingo en formato e-Book

Se generó una Wiki sobre Práctica Reflexiva cuyo resultado derivado del trabajo de las y los participantes se presenta en el Anexo 6.

Se elaboró una presentación en Power Point para la primera sesión sincrónica que se presenta en el Anexo 7.

En la pestaña Módulo 2 se colocaron las características y actividades del Módulo: objetivo, contenidos, actividades de la semana, de la R1 a la R3: reflexión sobre los hechos, la R4 para la reflexión compartida de los hechos, R5, en busca de nuevos horizontes, puntos a tratar en la sesión sincrónica, otras alternativas de práctica reflexiva, enlace a la plataforma internacional de práctica reflexiva, Wiki, evaluación final, encuesta, revista con experiencias sobre práctica reflexiva y videos sobre ponencias en el Simposio Internacional de Práctica Reflexiva. En la figura 13 se presenta el primer apartado de esta pestaña como una muestra



Figura 13. Muestra de la información contenida en la Pestaña Módulo 2

Se incorporó un cronograma de trabajo con las fechas máxima de entrega de las actividades a petición de las y los participantes porque no todos lograban visualizar el calendario de Google que se colocó en el módulo 1, además, se realizaron ajustes en las fechas de entrega de las últimas actividades por el avance que se identificó en el grupo. El cronograma se presenta en el Anexo 8.

Se elaboraron pautas para el desarrollo de las fases R1, R2 y R3 de la práctica reflexiva, así como una rúbrica para evaluar la actividad, ambos documentos se presentan en el Anexo 9.

Se construyeron pautas para el desarrollo de la fase R4 y la elaboración de un relato sobre lo ocurrió en el intercambio con el par, así como una rúbrica para evaluar la actividad, ambos documentos se presentan en el Anexo 10.

Se incorporaron pautas para el desarrollo de la fase R5 y la elaboración de una tabla sobre los saberes que tenían, que han desarrollado y que les gustaría desarrollar a las y los docentes, así como una lista de cotejo para evaluar la actividad, ambos documentos se presentan en el Anexo 11.

Se desarrolló una presentación en Power Point para la primera sesión sincrónica que se presenta en el Anexo 12.

En el módulo 2 se agregaron dos videos, uno con una entrevista a la Doctora Rebeca Ajinovich y otro con una entrevista Beverly Wenger en los que ambas se refieren a práctica reflexiva y comunidades de práctica, como se muestra en la figura 14.

Otras alternativas de práctica reflexiva

En este módulo continuarán con la construcción conjunta de la Wiki para ello. Observe los siguientes videos e identifique alternativas que existen para llevar a cabo la práctica reflexiva y las comunidades de práctica como una forma de impulsar el desarrollo profesional docente entre pares:

Figura 14. Videos Práctica Reflexiva y Comunidades de Práctica. Módulo 2

Se colocó un enlace a la Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva como se muestra en la figura 15:

Plataforma Internacional Práctica Reflexiva

Lo invitamos a explorar la plataforma internacional de práctica reflexiva, espacio en el cual podrá seguir profesionalizándose sobre este modelo formativo:

Figura 15. Enlace Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva

Se volvió a compartir el enlace de la Wiki para que incorporaran los apartados previstos en el módulo 2, la cual se presentó en el Anexo 6.

Se puso un enlace a la evaluación final y a la encuesta de salida, como se muestra en la figura 16:

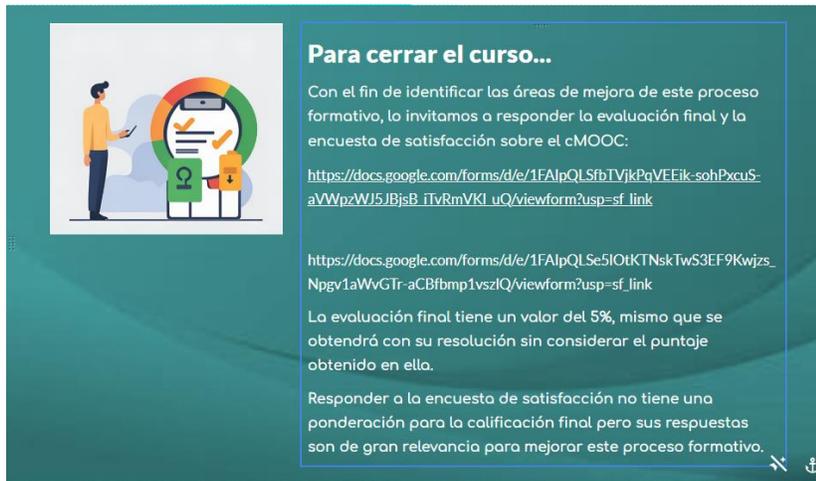


Figura 16. Enlace encuesta y evaluación final

Se agregó un enlace a la Revista Panamericana de Pedagogía, que contiene investigaciones relacionadas con la práctica reflexiva en distintos países y niveles educativos como se muestra en la figura 17:

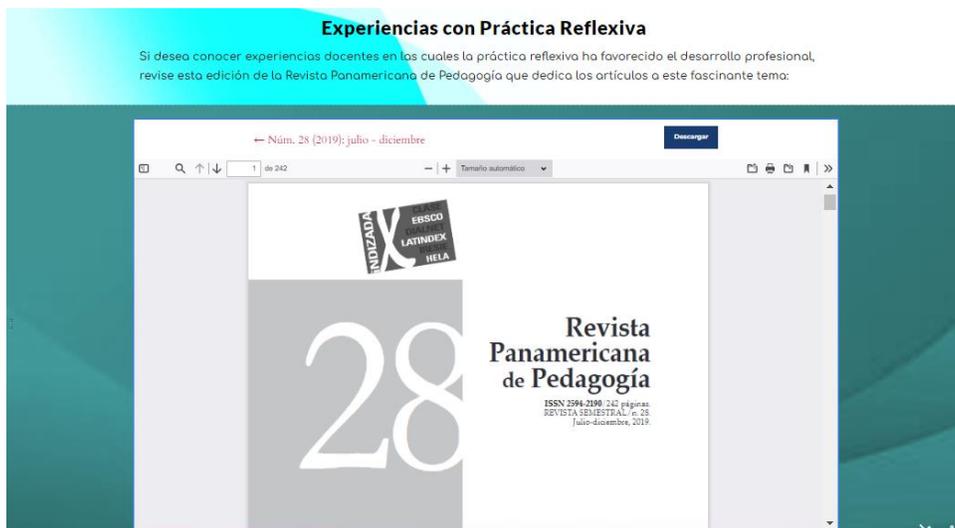


Figura 17. Enlace Revista Panamericana de Pedagogía

Se agregaron dos videos, uno con una ponencia de Andrea Alliaud sobre Práctica Reflexiva y otro con una ponencia de Adriana Marcovich sobre las emociones en la Práctica Reflexiva, ambos en el marco del Simposio Internacional de Práctica Reflexiva, como se muestra en la figura 18:

Simposio Internacional de Práctica Reflexiva

Los siguientes videos son parte de las ponencias que se presentaron en el Simposio Internacional de Práctica Reflexiva:

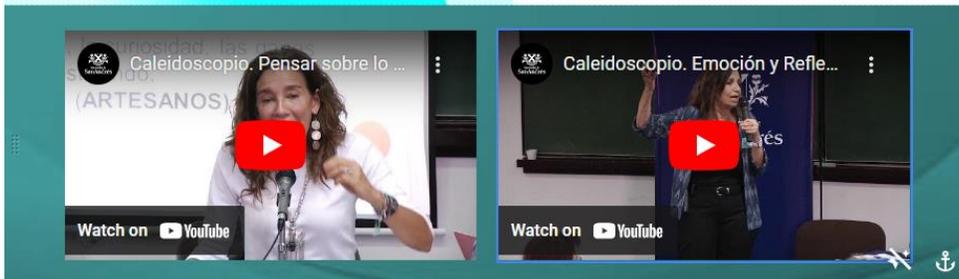


Figura 18. Videos de Ponencias en el marco del del Simposio Internacional de Práctica Reflexiva

Finalmente, se realizó el diseño de la constancia, empleando el logotipo de la consultoría que se creó para dar una imagen institucional al cMOOC, el formato se presenta en la figura 19.



Figura 19. Formato de constancia de participación

VIII. Reporte de resultados

Como se mencionó anteriormente, la invitación para participar en el cMOOC se hizo a título personal, por lo que la difusión fue por invitación entre docentes, derivado de eso se recibieron mensajes mostrando interés en el curso, se solicitó a las y los profesores que enviaran su currículum por correo para registrar la inscripción y se pidió autorización para incorporar a las personas interesadas en un grupo de WhatsApp. Se les explicó que la constancia se entregaría a título personal y que no había convenio con el Colegio de Bachilleres para que tuviera valor curricular.

A través del grupo de WhatsApp y del correo se enviaron comunicados relacionados con la fecha de inicio, que, como ya se mencionó, originalmente era el 29 de abril y por falta de inscritos se pospuso para el 13 de mayo de 2024. Asimismo, se enviaron correos con la liga de acceso al correo y recordatorios el día posterior a la fecha límite de realización de cada actividad.

Se definió dar algunas fechas límite de tiempo dentro de la semana de cada módulo debido a que las actividades estuvieron articuladas y en algunos casos la realización de algunas dependía de otras. Desde la semana 1 se observó que las y los profesores no estaban cumpliendo con las fechas establecidas y que fue en fin de semana en donde hubo mayor avance, por lo que en la semana 2 se extendieron las fechas de entrega, dando oportunidad a que tuvieran el fin de semana siguiente para trabajar las actividades y a que la segunda sesión sincrónica se llevara a cabo al término de éstas, es decir una semana posterior a la fecha de término prevista. En el Anexo 8 puede revisarse el cronograma con los ajustes finales.

Desde el inicio del cMOOC hubo bajas respecto al número de personas que mostraron interés por el curso, en la semana 1 se recibieron mensajes de 2 personas que mencionaron que por carga de trabajo no podrían concluir, hubo quien no envió mensaje, pero tampoco participó en actividades, por lo que se enviaron mensajes por correo de manera personalizada un día después de la fecha máxima de entrega y otro posterior al término de la primera semana para recordarles sobre el inicio del cMOOC e invitarlos a participar.

Algunos de los profesores que habían participado en la primera semana dejaron de enviar las actividades en la semana 2, por lo que se les escribió por correo y por Whats App para invitarlos a continuar y para ofrecer apoyo si lo requerían.

Adicionalmente, se enviaron retroalimentaciones por correo de manera individual de manera casi inmediata a la realización de las actividades para reconocer la participación y solicitar algunos ajustes con base en las áreas de mejora que se identificaron. Ante el número de personas que faltaba para enviar las actividades de la semana 2, en la siguiente semana se enviaron correos invitándolos a concluir e indicando que se extendía en tiempo de entrega y reiterando el apoyo para concluir el curso, se recibieron mensajes de dos personas indicando que por exceso de trabajo no podrían continuar, se les invitó a realizar lo pendiente el fin de semana y se ofreció nuevamente apoyo.

Dos semanas después de concluir el curso se envió otro recordatorio e invitación a concluir, otras dos personas respondieron que la carga de trabajo en sus ámbitos laborales era mucha y que no podrían concluir. Se agradeció a todos su participación mediante mensaje de WhatsApp grupal y por correo. Algunos otros profesores y profesoras respondieron desde la semana 1 que habían tenido diversas actividades laborales pero que se incorporarían al cMOOC, sin embargo, no lo hicieron y algunas otras no respondieron.

El comportamiento de personas que mostraron interés, se inscribieron y participaron en el cMOOC, se muestra en la figura 20:

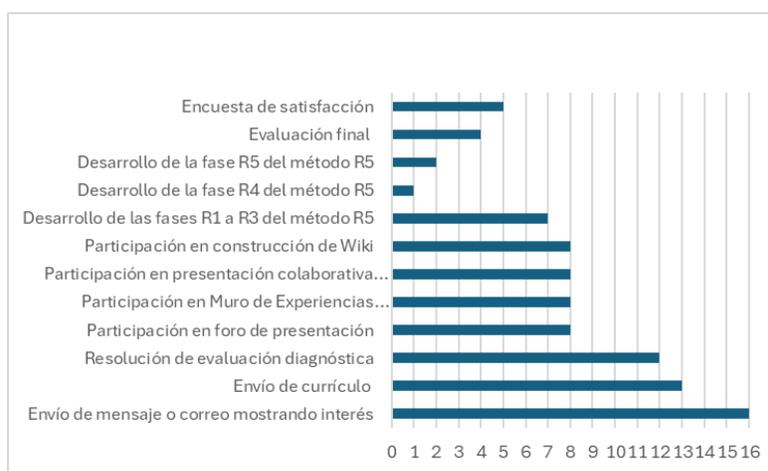


Figura 20. Participación en cMOOC

En la gráfica anterior podemos observar que algunas personas mostraron interés en participar en el curso pero no enviaron su currículum para confirmar su participación, que hubo quien aún enviando currículum no desarrolló las actividades presentadas en plataforma y que algunas personas realizaron la evaluación diagnóstica pero no iniciaron el módulo o cursaron el módulo 1 pero no el 2.

En el Anexo 15 se muestran los perfiles profesionales de las personas que participaron en la realización de actividades en el cMOOC, por respeto a la privacidad de datos, solo se menciona su nombre de pila, perfil profesional, años de experiencia en la docencia, subsistema en el cual dan clases y otras ocupaciones laborales. Es importante mencionar que debido a que hubo difusión en redes sociales, dos de los profesores que se inscribieron no pertenecen al Colegio de Bachilleres, uno de ellos trabaja en Preparatoria UNAM y la otra profesora trabaja en el área de formación para el trabajo. Se avisó a los profesores en la plataforma que el perfil de ingreso se había ampliado a otros subsistemas.

Respecto a la realización de las actividades, se hace un análisis cualitativo de lo ocurrido en cada una de ellas:

Evaluación diagnóstica:

Se trabajó con un instrumento de preguntas abiertas que puede consultarse en el Anexo 1. La intención de este instrumento era identificar los conocimientos previos de las y los docentes sobre práctica reflexiva, así como los procesos de formación en los que han participado y sus expectativas sobre el cMOOC. De las respuestas se destaca lo siguiente:

- Respecto a su participación en procesos de formación y sus expectativas sobre ello, las ideas principales fueron:
 - o En características de los cursos en los que han participado, la mayoría colocó el nombre, la duración, cómo estaban conformados, los objetivos,

las modalidades y la población a la que se dirigen, pero no mencionaron aspectos como el sustento que tenían o los enfoques teóricos desde los que se brindaron.

- En las características que consideran necesarias en procesos de formación, algunos mencionaron contenidos y formas de trabajo, mientras que hubo comentarios alusivos a cuestiones que tienen que ver con la estructura o forma en que se llevan a cabo, por ejemplo: propósitos o metas definidas, estrategias didácticas, actividades y evaluaciones que contribuyan al desarrollo del propósito; enseñanza teórico práctica, contar con espacios de trabajo adecuados que les permitan aplicar lo aprendido, que el conocimiento que se comparte sea aplicable en la vida real, que los procesos sean personalizados, que contribuyan al trabajo cotidiano al aula, que sean aplicables, que no sean obligados a capacitarse, que la duración sea pertinente.
 - Las y los profesores comentaron que se enteraron del cMOOC por recomendación de un colega o porque lo vieron en redes sociales y que les llamó la atención por el trabajo colaborativo, la reflexión en el aula, y porque se relaciona con la nueva escuela mexicana.
 - Respecto a la importancia que tiene el desarrollo profesional docente, comentaron que es para mejorar el trabajo con estudiantes, para actualizarse, brindar una enseñanza efectiva y significativa, promover cambios en estudiantes, fortalecer habilidades y conocimientos como docentes, preparación para el trabajo dentro y fuera del aula, contribuir a que los jóvenes sean funcionales en el ámbito laboral y que es importante porque no se tienen conocimientos pedagógicos.
- Cuando se preguntó sobre los aspectos teóricos que presentan en el curso, las respuestas fueron:
- Definieron bien la diferencia entre experto rutinario y adaptativo.
 - Algunos asociaron la formación situada al proceso de enseñanza del estudiante por lo que mencionaron que estaba enfocado al estudiante o que

se refiere a adaptar la enseñanza, mientras que otros lo relacionaron con su formación, mencionaron que era algo que tenía un impacto favorable en la vida del docente que se relaciona con el trabajo colaborativo entre docentes de la misma escuela.

- Sobre práctica reflexiva respondieron que tiene que ver con analizar lo que se hace, que implica una reflexión crítica y profunda sobre la práctica profesional pasada con el objetivo de aprender y mejorar continuamente en el futuro y que es una habilidad importante para el desarrollo profesional en una variedad de campos.
- En los beneficios de la práctica reflexiva coincidieron con la mejora.
- Respecto al método R5 la mayoría mencionó que lo desconocía y alguien respondió que era para aprender a través de la reflexión.
- Sobre comunidades de práctica mencionaron que pueden ser formales o informales, existir en una variedad de formatos, desde grupos presenciales hasta comunidades en línea, que proporcionan un entorno enriquecedor donde los individuos pueden aprender, colaborar y desarrollarse profesional y personalmente en torno a sus intereses comunes y que hay trabajo colaborativo.

En el análisis de las respuestas a este cuestionario se identificó que la mayoría no describe sus cursos en función de su fundamentación o enfoque, si no de su estructura o contenidos, sin embargo, al indagar sobre sus expectativas de formación sí hacen referencia a que les sean de utilidad o se puedan aplicar, que tengan consistencia en su estructura, que se logren los propósitos y que sean de corta duración, también se observó que tenían la expectativa de que el cMOOC contribuyera a la mejora de su práctica y al trabajo colaborativo y que consideran importante el desarrollo profesional docente mejorar su práctica y beneficiar a sus estudiantes, con lo cual se reforzó el compromiso por contribuir a su formación con un proceso pertinente en el que se fomentara la interacción entre ellos.

Respecto a sus aprendizajes previos, se identificó que tenían ideas claras sobre los tipos de expertos y las comunidades de práctica y que tenían algunas nociones asociadas a

práctica reflexiva, aunque no conocían el método R5, por lo cual se consideró importante reforzar el acompañamiento brindado en su implementación y reforzar los conceptos sobre práctica reflexiva en la primera sesión sincrónica

Foro de presentación

En el foro hubo “me gusta” en las publicaciones, aunque no comentarios sobre otras participaciones, las y los profesores resumieron su trayectoria profesional y colocaron en la mayoría imágenes alusivas a su trabajo como algo que disfrutaban, mostraron disposición para trabajar en el curso y aprender de sus pares. La plataforma notifica en cuanto hay aportaciones, por lo que fue posible enviar correos a las y los profesores para reconocer su trayectoria docente y agradecer su participación en el foro y en el cMOOC.

Muro experiencias sobre desarrollo profesional docente

La mayoría de las participaciones hicieron referencia a experiencias de formación desarrolla por profesores para estudiantes, solo uno de ellos colocó un ejemplo sobre formación docente situada porque dijo no haber vivido un proceso así. Derivado de las notificaciones de Padlet fue posible identificar las publicaciones en cuanto se realizaban y enviar retroalimentación a las y los docentes agradeciendo su participación y explicando que su publicación no hacía referencia a un proceso de formación situada y que para ello era importante que consideraran una experiencia en la que ellas y ellos hubieran sido participantes, sin embargo, solo un profesor lo ajustó, los demás dejaron su publicación original.

Se había solicitado que en la retroalimentación a sus colegas comentaran si estaban de acuerdo o no con sus argumentos sobre clasificar como proceso de formación situada la experiencia compartida, sin embargo, en los comentarios que se hicieron entre ellos solo hubo felicitaciones por las experiencias compartidas, la plataforma no permite identificar quién comenta por lo que no fue posible dar retroalimentación personalmente y no quiso hacerse de manera pública.

Al analizar las publicaciones en el Muro se identificó que el concepto de formación situada no había quedado claro y que hubiera sido conveniente colocar un ejemplo de un proceso

con este enfoque para que lo tomaran como referencia para describir su ejemplo y retroalimentar a sus colegas.

Presentación colaborativa sobre desarrollo profesional docente

En las aportaciones de las y los docentes se identificaron conceptos que enriquecían la información presentada en plataforma y que eran consistentes con el enfoque de formación situada, algunas diapositivas tenían referencias APA y otras no, algunas tenían un título y contenido consistentes, en otras no había correspondencia, algunas diapositivas estaban algo cargadas de contenido y otras tenían la información sintetizada.

Hubo apartados que se pusieron en las instrucciones que no se desarrollaron como los cambios que deberían de llevarse a cabo en los procesos formativos de EMS para que tengan un enfoque de formación situada o los elementos que ya están presentes, si bien una profesora colocó información sobre este último punto, lo que agregó son alternativas que hay en la literatura, pero no lo que ha observado en los procesos en los que ha participado. Lo anterior confirma que el concepto de formación situada no quedó claro en la revisión del material que se incorporó en el módulo.

En el caso de los documentos compartidos de Google no hay notificación cada que se agrega información, por lo que fue necesario revisar diariamente e identificar si había nuevas aportaciones para enviar retroalimentación.

A todas y todos los participantes se les envió un correo agradeciendo su participación, destacando la información valiosa que estaban incorporando y en caso necesario, solicitando que se realizaran ajustes, algunos de los cuales fueron realizados y otros no.

Wiki

Para la Wiki se subió en Drive un documento en Word con los conceptos del módulo 1 y del módulo 2, en cada módulo se colocaron instrucciones para que se agregara información relacionada con lo revisado en esa semana.

Al revisar los avances en la wiki de la semana 1 se observó que el tener los conceptos de ambas semanas podría resultar confuso, ya que hubo participantes que incorporaron información en los conceptos de la semana 2 y no desarrollaron los de la semana 1.

Además, se observó que hubo quienes agregaron material audiovisual que no tenía relación con el concepto al que lo asociaban.

Si bien hubo algunas áreas de mejora en la construcción de la wiki, la mayoría de las y los profesores incorporaron información que complementaba la que se presentaba en el módulo, agregaron imágenes y diagramas y en su mayoría colocaron las citas y referencias en APA.

Debido a que no se recibían notificaciones cada que alguien incorporaba información, se revisaba el archivo diariamente y se enviaba retroalimentación a las y los participantes primero reconociendo su aportación a la wiki y, en caso necesario, solicitando que se hicieran ajustes, los cuales fueron realizados solo por parte de algunas y algunos docentes, otros lo dejaron igual.

Primera sesión sincrónica

Se envió la liga por correo y por Whatsapp para la primera sesión sincrónica, la cual se llevó a cabo a través de Google meet. Se conectaron 4 docentes, a los cuales se les explicó el propósito y alcance del curso, enfatizando que se llevaría a cabo un el Método R5 con algún logro o dificultad de la práctica, pero que para seguir desarrollando saberes, conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con práctica reflexiva era necesario continuar llevándolo a cabo con distintas experiencias que suceden en la práctica en el mediano y largo plazo.

Se explicaron los criterios de evaluación, se recordó que se explican en plataforma en cada actividad y se preguntó si había dudas, comentaron que no.

Se preguntó lo que habían comprendido sobre los expertos rutinarios y adaptativos y cuál tenía una mejor vinculación con la práctica reflexiva. Se mostró un fragmento de la película entre los muros, en donde un docente comparte su sentir respecto a un día de clases y se les preguntó qué tipo de experto identificaban en su discurso, además de retomar estos tipos de expertos, los profesores trajeron a cuenta algunos de los retos que enfrentan en la práctica, pues mencionaron sentirse identificados con la reacción del profesor ante un día complicado de trabajo.

Se pidió que conformaran una nube de palabras con los conceptos que asocian a los procesos formativos en los cuales han participado de manera institucional, la nube de palabras que se conformó es la siguiente:



Figura 21. Nube de palabras de la primera sesión sincrónica

Se identificó que, al ser pocos participantes, la nube de palabras quedó muy pequeña, por lo que habría sido conveniente utilizar alguna otra herramienta como un muro, además se observó que a diferencia de lo que indican las investigaciones que se presentaron en los aportes de la literatura, las y los profesores asocian conceptos relacionados con su desarrollo profesional al pensar en procesos de formación institucionales.

Se retomaron conceptos asociados a formación situada y práctica reflexiva, se preguntaron dudas y se pidió que explicaran cómo lo estaban comprendiendo.

Al final hicieron una lluvia de ideas en el chat de la llamada asociadas a las actitudes importantes para que las y los docentes reflexionen sobre su práctica en lo individual y de manera colaborativa, mencionaron aspectos como: escucha activa, disposición, autocrítica y trabajo colaborativo. Se agradeció a las y los docentes por su participación y se invitó a seguir trabajando en el módulo.

Se tenía la intención de grabar la sesión para dejarla en plataforma para que quien quisiera pudiera consultarla, pero con la cuenta institucional no se permiten las grabaciones, por lo que solo se tomaron notas al final de la reunión. El tiempo se extendió 15 minutos adicionales a los contemplados, inició a las 8 pm y concluyó 9:45.

Las y los docentes se mostraron participativos, aunque hubo algunas preguntas relacionadas con la práctica reflexiva en las cuales les fue más complicado responder y al final se notaban cansados, debido a que todos habían trabajado desde la mañana.

Actividad fases de la R 1 a la R3

En esta actividad participaron 7 profesores y profesoras, la mayoría fuera de tiempo, el mismo día que enviaron sus escritos se revisaron con la rúbrica y se dio retroalimentación por correo sobre los aspectos en los cuales era importante ahondar, planteando algunas preguntas asociadas a la experiencia que habían compartido.

Al analizar los escritos de las y los profesores, se observó que todos tuvieron dificultades para identificar los saberes y teorías que asocian a su práctica, si bien se había dejado una nota al pie de página sobre este concepto, pareciera que fue insuficiente y que se requería una mayor explicación sobre a qué se refería este aspecto, además de que esta dificultad comprueba lo que dice la literatura especializada, respecto a que es complejo identificar las teorías que están detrás del actuar, más aún es identificar cómo es que éstas se han construido porque en muchas ocasiones esto ocurre de manera inconsciente y es una vez que se inicia el ejercicio profesional.

Otro aspecto que se observó en la mayoría de los escritos es que la reflexión está más enfocada en su actuar como profesionistas de la disciplina de la que son expertas y expertos que en su práctica docente, es decir, tienen mayor claridad sobre cuál es el sustento teórico de sus clases que en la forma en que dan tratamiento a la información y la explican a sus estudiantes, impulsan su desarrollo e interactúan con ellos, esto comprueba que es más factible continuar profesionalizándose en la disciplina que se estudió en la profesión de origen que en los saberes, conocimientos y habilidades docentes.

También resultó complicado identificar las actitudes y valores que están presentes en la práctica, en diversos escritos omitieron este aspecto, ello puede deberse a que el actuar suele ser más consciente en cuanto a los conceptos y procedimientos que se llevan a cabo que a las actitudes con las que se ejerce la práctica y los valores que las rigen.

En general los escritos fueron sobre logros, lo cual resulta comprensible por la larga trayectoria docente de la mayor parte de las y los participantes y en general se refleja una vocación por la docencia y un gusto por ayudar a sus estudiantes a desarrollarse.

No todas ni todos los profesores enviaron una versión 2 de su escrito con ajustes, aunque se enviaron recordatorios y se ofreció apoyo para aclarar dudas sobre cómo modificarlo en más de un correo.

Actividad fase R4

Si bien 4 profesores y profesoras comentaron que ya habían intercambiado el escrito con su par en las respuestas a los correos de retroalimentación, solo un profesor envió su escrito, el cual cumple con todos los criterios establecidos y menciona que intercambiar el hecho de la práctica con su par le había ayudado a tener otra perspectiva.

Se identificó que cuando las y los profesores dejaron de enviar sus actividades fue después de pedirles que escribieran sobre un logro o dificultad de su práctica y se les dio retroalimentación solicitando que lo ajustaran, es probable que la complejidad de esta tarea combinada con su carga laboral y una retroalimentación que pudo haber resultado abrumadora por los múltiples aspectos que se les pidió integrar, derivara en que desertaran del curso.

Se considera que habría sido conveniente iniciar con escritos más sencillos, previa revisión de ejemplos, para adentrar a las y los docentes de manera paulatina en la práctica reflexiva a través del método R5.

Actividad fase R5

El profesor que entregó la fase R4, fue uno de los participantes que entregó la fase R5, la cual desarrolló con base en los criterios solicitados e identificó de manera clara lo que sabía, lo que sabe y lo que le gustaría saber sobre el método R5 y la práctica reflexiva, así como los saberes y habilidades que le facilitaron desarrollarla.

La otra profesora que entregó la actividad mencionó que no había podido enviar la fase R4 porque su par todavía no intercambia su reflexión con ella. En su escrito refleja un

interesante análisis sobre su experiencia con la práctica reflexiva, solo le faltó ahondar respecto a las mejoras que le gustaría hacer en su ejercicio profesional como docente a partir de la práctica reflexiva que llevó a cabo, se envió retroalimentación y se mencionó que podía enviar un segundo escrito y la fase R4 pendiente para concluir con el curso.

Segunda sesión sincrónica

Se envió la liga por correo y por Whatsapp para la segunda sesión sincrónica, la cual se llevó a cabo a través de Google meet unos días después de la fecha programada para el término del curso pues se tenía la prospectiva de analizar lo ocurrido en el desarrollo de las fases, sin embargo, para esa fecha no se había hecho el ejercicio completo aún por ninguno de los participantes, por lo que la sesión se enfocó en explicar lo que se desarrolla en cada fase y responder dudas. También se generó un diálogo sobre las comunidades de práctica y su importancia para favorecer el desarrollo profesional. Se agradeció a las y los docentes por su participación. Se conectaron 3 docentes, primero solo había una docente y después se incorporaron otros dos. Se tomaron algunas fotografías de la sesión, que se presentan en el Anexo 16.

Evaluación final

Se invitó por el grupo de WhatsApp a todas y todos los profesores a responder la evaluación final y la encuesta, aunque no hubieran terminado las actividades a manera de retroalimentación del proceso formativo, 4 respondieron la evaluación final, en la cual se plantearon preguntas de análisis relacionadas con los conceptos revisados y su ejercicio profesional, se mencionó que podían consultar sus notas o información teórica y asociar la información con su práctica profesional, en el Anexo 13 se pueden consultar los reactivos.

En el análisis de las respuestas se identificó que:

- Las y los profesores reconocen que la importancia del desarrollo profesional docente radica en que favorece la calidad, permite afrontar retos, adecuarse a los contextos y mejorar la práctica.
- Entre los rasgos que identifican en ellos como expertos adaptativos se encuentra la flexibilidad, actualización constante, visión, preparación continua y aceptación de cambios.
- Entre los conceptos asociados a un desarrollo profesional que se lleve a cabo bajo un enfoque de formación situada mencionaron: reflexión y sistematización de experiencias propias, a través del diálogo con otros colegas y figuras educativas, desarrollo de criterio pedagógico, capacitación con base en situaciones predominantes que se presentan, evaluación de la solución del problema, contextualización de programas y estrategias de aprendizaje adecuadas al ambiente de aprendizaje y estilos de aprendizaje, trabajo colaborativo, identificar situaciones y asociarlas con el aprendizaje.
- Explicaron que el desarrollo profesional se favorece con la práctica reflexiva porque se construyen saberes y experiencias significativas a través del ejercicio cotidiano, son agentes activos en la construcción de conocimiento pedagógico, promueven la implementación del aprendizaje autónomo y horizontal; los docentes que la practican reflexionan sobre cómo afrontaron ciertos retos dentro de su práctica y evalúan si fue objetivo su desarrollo y si lograron sus propósitos, de esta forma se vuelven conscientes de las áreas de oportunidad que puede trabajar para fortalecer su práctica. Asimismo, mencionaron que el apoyo entre pares contribuye a la construcción de conocimientos y herramientas para la práctica docente, además permite identificar las áreas de oportunidad para mejorar y rescatar las estrategias de acción ante diversas situaciones.
- La mayoría respondió que el método R5 le resulta más funcional para su práctica y una persona dijo que el método R4.
- Identificaron como etapa más completa del método R5 la de planificar una nueva interacción porque se requiere de apoyo institucional, también la de compartir con pares por cuestiones de tiempo y carecer de compatibilidad de horarios, así como

reconstruir los hechos por identificar áreas de oportunidad y estrategias a seguir. Hubo quien se refirió a la complejidad de identificar las habilidades y conocimientos que tenía antes del taller.

- La mayoría coincidió en que la etapa más sencilla es la que consiste en describir su práctica y hubo quien mencionó que era la reflexión compartida e identificar habilidades después del taller.
- Respecto a si pertenecían a comunidades de práctica, hubo quien mencionó que sí, de manera informal con sus compañeros.
- Todos respondieron que sí considerarían el método R4 o R5 opción para favorecer su desarrollo profesional.

En las respuestas que brindaron los participantes se observa mayor claridad respecto a lo que significa el enfoque de formación situada y la práctica reflexiva que la que tenían al iniciar con el cMOOC, debido a que brindan descripciones relacionadas con procesos formativos basados en los retos y desafíos de la práctica docente, en los que se construyen saberes en lo individual y lo colaborativo, a través de la investigación de lo que ocurre en el aula, además se observa disposición para hacer de la práctica reflexiva parte de su ejercicio profesional.

Encuesta

La encuesta final también fue respondida por cinco profesores, las opciones de respuesta se hicieron con escala tipo likert y se pueden consultar en el Anexo 14. La frecuencia de respuestas se observa en las siguientes figuras:

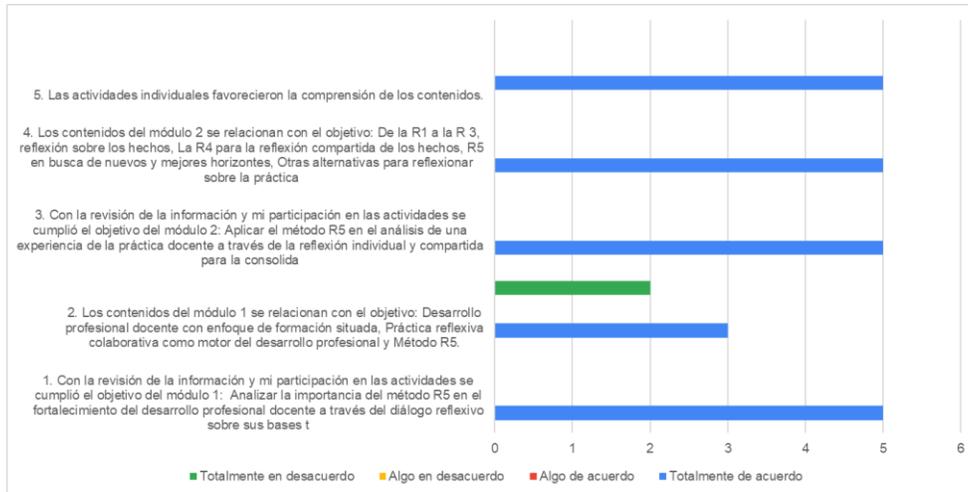


Figura 22. Encuesta cMOOC, Preguntas 1 a la 5

En la encuesta se puede identificar que en su mayoría las y los profesores consideraron que se cumplen los objetivos de los módulos, aunque no todos estuvieron de acuerdo con que los contenidos del módulo 1 se relacionaran con el objetivo, perspectiva distinta a la del módulo 2 en la que sí encuentran una relación entre contenidos y objetivo, todos consideran que las actividades individuales contribuyen al logro de los objetivos

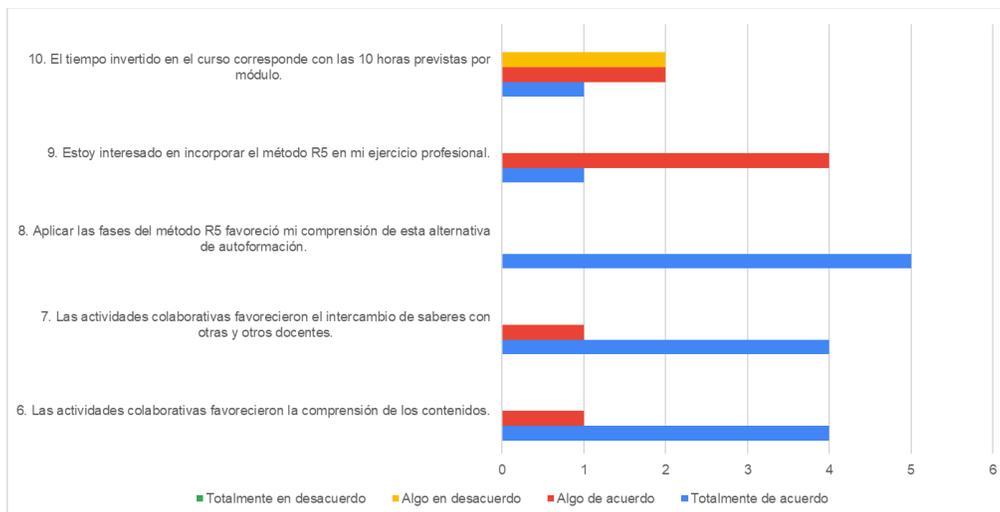


Figura 23. Encuesta cMOOC, Preguntas 6 a la 10

En contraste con las actividades individuales, no todos respondieron estar totalmente de acuerdo con la contribución de las actividades colaborativas en la comprensión de los contenidos ni en el intercambio con sus pares, y aunque consideraron en su mayoría que aplicar el método R5 favoreció su comprensión, no todos están interesados en incorporarlo a su práctica profesional. También puede observarse que las 10 horas previstas no corresponden del todo con lo que invirtieron.

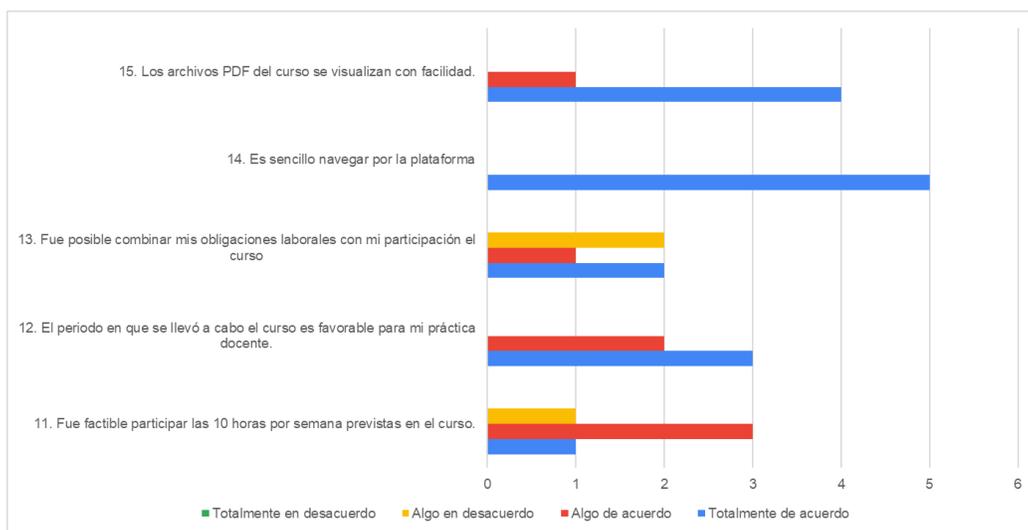


Figura 24. Encuesta cMOOC, Preguntas 11 a la 15

Las y los docentes en su mayoría difieren en que participar en las actividades es factible ni que el periodo en que se llevó a cabo sea favorable para su práctica, ni combinar sus labores profesionales con su participación en el curso. En lo que se refiere a la facilidad para navegar por plataforma todos coincidieron en que fue sencillo.

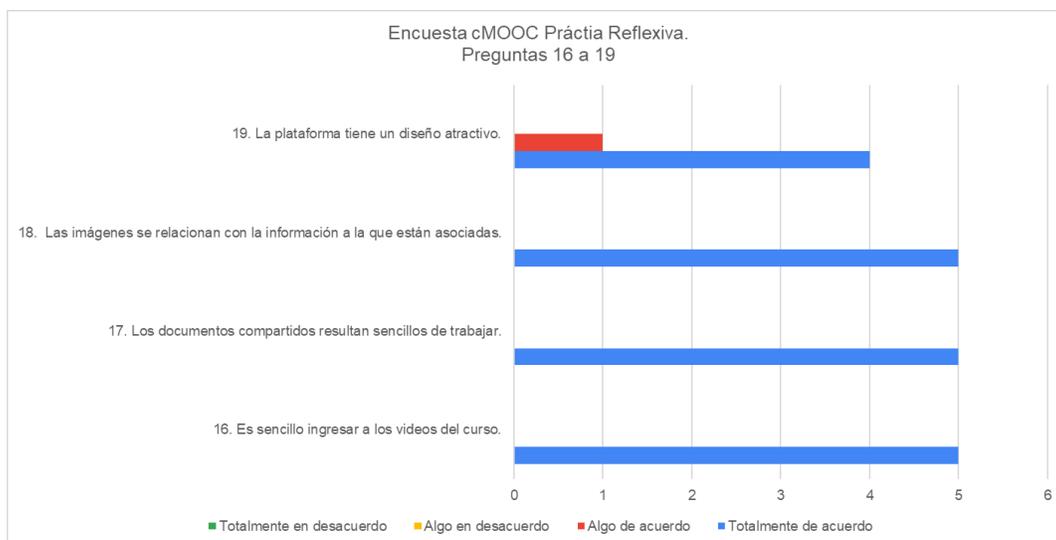


Figura 25. Encuesta cMOOC, Preguntas 16 a la 19

Las y los participantes mencionan que es sencillo ingresar a los videos y trabajar los documentos colaborativos, además de que las imágenes se relacionan con la información a la que están asociadas, la mayoría coincide en que la plataforma tiene un diseño atractivo y que los archivos PDF se visualizan con facilidad.

Las respuestas a la pregunta “deseo agregar que” las y los profesores respondieron lo siguiente:

- Creo que la práctica reflexiva es necesaria a todos los niveles educativos de formación, ya que el docente no se hace, lo hace la práctica y la reflexión continua.
- Ser un poco más empático con el docente.
- El curso es interesante, sin embargo, por la carga de trabajo, me fue complicado cumplir al 100%, pero muchas gracias por el conocimiento y acompañamiento brindado.
- Requiere más tiempo del establecido.

Después de analizar los resultados se identificó que es importante replantear el proceso formativo extendiendo a dos módulos la parte teórica con el fin de brindar más ejemplos

sobre procesos de formación con enfoque de formación situada y de escritos y videos que ejemplifiquen las fases del método R5, así como ampliar a dos módulos la fase práctica con el fin de brindar mayor acompañamiento en el desarrollo de las fases y generar espacios para el intercambio entre pares, que facilite su organización.

También se considera necesario llevar a cabo estos procesos formativos en el intersemestre para no interferir con las actividades de las y los docentes y de buscar alianzas institucionales que permitan generar constancias con valor curricular para efectos de promoción en las instituciones de educación media superior.

IX. Conclusiones

En el diseño e implementación del cMOOC se encontraron las siguientes motivaciones:

- Contribuir al desarrollo profesional de profesores del Colegio Bachilleres de la Ciudad de México, y de otros subsistemas, particularmente de quienes carecen de una formación inicial en el ámbito de la docencia.
- Promover la formación de docentes autónomos y autogestivos que hacen de la práctica reflexiva un modelo transformador de su ejercicio profesional.
- Impulsar la autoformación de los docentes como una alternativa para profesionales de la educación que tienden a combinar su trabajo en la docencia con otras ocupaciones laborales y que carecen de tiempo suficiente para invertirlo en procesos formativos gestionados por instancias externas.
- Incentivar la conformación de comunidades profesionales de práctica que contribuyan a la mejora continua de la formación que se imparte en el Colegio de Bachilleres, y de otros subsistemas, en favor de los jóvenes mexicanos matriculados en éste.
- Compartir mi experiencia profesional en la formación docente empleando como medio la tecnología a partir de las bases teóricas y metodológicas que aprendí durante mi formación en la maestría en Tecnología Educativa, corroborando con ello el impacto de la creación de ambientes de aprendizaje innovadores y dinámicos en el desarrollo de saberes y conocimientos de las y los participantes.

Al desarrollar e instrumentar el cMOOC se consolidó la idea de que la práctica reflexiva es un modelo de formación que contribuye al desarrollo profesional de las y los docentes debido a que les permite identificar las teorías y saberes que han construido, así como las actitudes y valores que están presentes en su actuar para fortalecerlos, modificarlos o cambiarlos, además, favorece la construcción de la identidad docente y de su profesionalización, impulsa el intercambio de saberes entre pares, la investigación sobre lo que ocurre en el ámbito escolar y la construcción individual y conjunta de nuevos conocimientos, así como la innovación constante y sienta las bases para la conformación de comunidades de práctica.

Sin embargo, este proceso requiere de un trabajo sistemático y de una participación comprometida de las y los docentes, así como de un acercamiento paulatino, en el que haya una amplia revisión documental y una constante puesta en práctica con un acompañamiento por otros miembros de la comunidad escolar, así como la generación de condiciones que favorezcan los espacios de trabajo colegiado y un ambiente de confianza y respeto.

Por su naturaleza, es posible que la formación situada se gestione e impulse desde el interior de las comunidades escolares, quienes pueden apoyarse de la tecnología para contrarrestar las limitaciones de tiempo y espacio físico que suele haber en educación media superior. El apoyo institucional potencia este tipo de propuestas, por lo que el cambio de visión de las autoridades educativas respecto a los procesos de formación tradicionales, será necesario para generar más y mejores oportunidades de apropiación de la práctica reflexiva por parte de las y los docentes.

Respecto al fortalecimiento de los saberes y habilidades de la autora con el desarrollo e instrumentación de este proceso formativo, en cada etapa de este proceso se tuvo la oportunidad de desarrollar nuevos saberes y se afrontaron diversos desafíos que fortalecieron los saberes, habilidades y actitudes relacionados con su ejercicio profesional y con su propia práctica reflexiva.

Las competencias que estuvieron presentes y en constante construcción y reconstrucción fueron la de búsqueda documental, la síntesis y análisis, el tratamiento de la información, el diseño instruccional, el desarrollo de materiales multimedia, el planteamiento de objetivos y su articulación con contenidos y actividades, el diseño de instrumentos de evaluación, el análisis de resultados, la retroalimentación y el acompañamiento a las y los participantes, las habilidades comunicativas para promocionar el curso, mantener una adecuada comunicación y elaborar un reporte con los resultados y prospectiva de este proceso formativo.

X. Referencias

- Aguilar, N. (2015). Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México. *Perfiles educativos*. XXVII, 89-107.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000500007&script=sci_abstract
- Beloch, C. (2012.). *Diseño instruccional*. Unidad Tecnológica Educativa (UTE). Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/~bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Cabero J. (2015). Visiones educativas sobre los MOOC RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 18 (2), 39-60.
- Cabero J. (2017). La formación en la era digital: ambientes enriquecidos por la tecnología. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES*. 2, 34-53.
<https://drive.google.com/file/d/1gRYD7gdiOW4nkTtHlf3dwXJhSGq1aSL2/view>
- (COLBACH) Colegio de Bachilleres (2022, 21 de diciembre) *Programa de Formación y Actualización Docente y Directiva del Colegio de Bachilleres*.
<https://www.gob.mx/bachilleres/articulos/programa-de-formacion-y-actualizacion-docente-y-directiva-del-colegio-de-bachilleres>
- (COLBACH) Colegio de Bachilleres (2022) *Cursos virtuales. Plataforma de cursos virtuales del Colegio de Bachilleres*. <https://sfap.cbachilleres.edu.mx/>
- (COLBACH) Colegio de Bachilleres (2023, 20 de febrero) *Convocatoria del proceso de admisión en educación media superior, Ciclo Escolar 2023-2024*. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-024/AD/EMS/convocatoria/AEMS_COLBACH.pdf
- (COLBACH) Colegio de Bachilleres (s.f. a) *Colegio de Bachilleres. ¿Qué hacemos?*
<https://www.gob.mx/bachilleres/que-hacemos>
- (COLBACH) Colegio de Bachilleres (s.f. b) *Colegio de Bachilleres. Bachillerato Escolarizado/Bachillerato General*.
https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/colbach_colegio_bachilleres

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020, noviembre). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Edición 2020: cifras del ciclo escolar 2018-2019*, 1(1). <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación media superior*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docentesems/programa-docentes-servicio-ems.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023, noviembre). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2023: cifras del ciclo escolar 2021-2022*, 4(1).
- Dander, M. (2018). La educación media superior en el contexto histórico de México. *Red, revista de evaluación para docentes y directivos*. 3 (9). 27-44. www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf
- Dickins, J. (2019). *El aprendizaje situado en la formación docente*. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/cas-aprendizaje-situado-formacion-docente>
- DOF (2015, 31 de diciembre). Acuerdo 24/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2016. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5422013&fecha=31/12/2015#gsc.tab=0
- DOF (2018, 15 de enero). *ACUERDO número 01/01/18 por el que se establece y regula el Sistema Nacional de Educación Media Superior*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5510587&fecha=15/01/2018#gsc.tab=0
- DOF (2019, 30 de septiembre). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- DOF (2024, 22 de marzo). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última reforma publicada. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 3-21. <https://www.redalyc.org/journal/853/85370365002/85370365002.pdf>.
- Fernández-Rodríguez J., Miralles, F. y Cima A. (2018). Conceptualización, retos, dificultades y posturas de aprendizaje en cursos MOOC. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9 (17). <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v9n17/2007-7467-ride-9-17-256.pdf>
- García, V. y Fabila, A. (2011). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje en la educación a distancia. *Apertura*, 3 (2). <https://www.redalyc.org/pdf/688/68822737011.pdf>
- González C. (2012). *Aplicación del constructivismo social en el aula*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- González, A. y Díaz, A. (2018). Formación docente y desarrollo profesional situado para la enseñanza del lenguaje y matemáticas en Colombia. *Panorama* 12(22), p.p. 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6697225>
- Hoyos, R. y Fernández, M. (2019, marzo 13). *La mal llamada reforma punitiva*. Nexos. Distancia por tiempos. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1693>
- Ibarrola, M. y Martínez, M. (2021). Educación Media Superior obligatoria en México: cobertura y calidad. *Revista Perspectivas*, (37), 73-94.
- Imbernón, F. (2021). Conferencia magistral inaugural. Formación continua y desarrollo profesional docente. En Organización de Estudios Iberoamericanos para la educación la ciencia y la cultura y Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades. Ciclo iberoamericano de Encuentros con especialistas*.(pp. 17-27). <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- (INEE) Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11240.pdf>

INEE (2018). *Estudio exploratorio sobre la educación media superior: caracterización del problema del abandono escolar y la política educativa*.
<https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/media-superior-abandono-escolar-politica-educativa.pdf>

(INEE) Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior*.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>

INEE-IIPE UNESCO (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. México.
<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/LaPoliticaEducativaRegional.pdf>

Marauri, P. (2014). La figura de los facilitadores en los Cursos Online Masivos y Abiertos (COMA / MOOC): nuevo rol profesional para los entornos educativos en abierto. *RIED*. 17 (1), 35- 67. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaRied-2014-17-1-7020/Documento.pdf>

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista profesorado y currículum*, 13(1), 1-25.
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>

Mata A., Hernández P. Centeno G. (2019). Procesos de aprendizaje Reflexivo en la investigación para la docencia. *Revista Panamericana de Pedagogía*. 28, 69-86.
<https://revistas.up.edu.mx/RPP/issue/view/85/25>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2012, diciembre). *Formación situada*. (Diapositivas de PowerPoint). <https://silو.tips/download/formacion-situada-19-20-y-21-de-diciembre-de-2012>

Sánchez, M. (2020). Pedagogía Ignaciana, Constructivismo social de Vygotsky, Aprendizaje Servicio Solidario. Articulados teóricamente en pro de la Responsabilidad Social Universitaria. 9. 7-22.

<https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/guayanamoderna/article/view/5421>

- Santibañez L., Rubio D. y Vázquez M. (2018). *Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales*. INEE/BID
- (SEP) Secretaría de Educación Pública (2016). *Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica y Media Superior*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/estrategia-nacional-de-formacion-continua-de-profesores-de-educacion-basica-y-media-superior-22969?es-MX>
- Siemens G. (2004). *Conectivismo. Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Creative Commons.
- Solís, P., Leal A., Blanco E. y Urbina G. (2016). *Estudio del perfil socioeconómico y las expectativas de los docentes del Colegio de Bachilleres. Informe final: Perfil social y profesional de los docentes del Colegio de Bachilleres*. El Colegio de México.
- Soto, D. (2023, 25 de enero). Pese al reto de educar tras la pandemia, bajan presupuesto a formación docente. *Nexos*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2023/01/25/pese-al-reto-de-educar-tras-la-pandemia-bajan-presupuesto-a-formacion-docente#:~:text=En%202023%2C%20cada%20profesor%20contar%C3%A1, revela%20informe%20de%20Mexicanos%20Primero.>
- Suárez, A. (2019). *Tecnologías del empoderamiento y la participación en el desarrollo del pensamiento creativo en la asignatura de lengua y literatura. Aula virtual*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/43870/1/BFILO-PSM-19P141.pdf>
- (SEMS) Subsecretaría de Educación Media Superior (2017). (COLBACH) *Colegio de Bachilleres*. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es/sems/colbach#>
- (SEMS) Subsecretaría de Educación Media Superior (2017b). *La educación media superior en el sistema educativo nacional*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/en_mx/sems/ems_sistema_educativo_nacional

- (SEMS) Subsecretaría de Educación Media Superior (2019). *Características de los Docentes de la Educación Media Superior*. <http://cosdac.sems.gob.mx/web/encuesta-perfil-alumnos2019.php>
- (SEMS) Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (s.f.). Primera convocatoria 2023. http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria1_2023/
- (SEMS) Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (s.f.b). *Programa de formación docente de educación media superior* <http://registro.desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/>
- Templos L. (2020). Modelo instruccional ADDIE. *Logos Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 2. 7 (14), 20-21*. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa2/article/view/6093>
- Tuirán, R. (2015, febrero 24). *La relevancia del trabajo colegiado en la EMS*. Subsecretaría de Educación Media Superior. (láminas de Power Point). <https://www.ceti.mx/cetinelaw/docs/RelevanciaTrabajoColegiado.pdf>
- UNAM Posgrado (2024). *Madems*. <https://madems.posgrado.unam.mx/index.html>
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*. 30, 109-132.
- Vezub, L. y Alliaud A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. Informe final*. ANEP, CODICEN.
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativo.%20Lea%20Vezub.pdf>
- Vezub, L. (2021). La formación docente situada y el juicio práctico. Desafíos del desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades. En Organización de Estudios Iberoamericanos para la educación la ciencia y la cultura

y Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades. Ciclo iberoamericano de Encuentros con especialistas.*(pp. 84-94). <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>

Wenger E. (1998). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Paidós.

Yañez, B. (2019). *Es oficial: La SEP les dice adiós a las evaluaciones a maestros.* Expansión Política. <https://politica.expansion.mx/mexico/2019/05/16/es-oficial-la-sep-le-dice-adios-a-las-evaluaciones-a-maestros>

XI. Anexos

Anexo 1 Evaluación diagnóstica cMOOC Práctica Reflexiva



Evaluación diagnóstica cMOOC Práctica Reflexiva

B I U  

Este cuestionario tiene como finalidad conocer su experiencia y expectativas en la formación docente, así como los saberes que tiene sobre Práctica Reflexiva.

Nombre *

Texto de respuesta larga

Correo electrónico *

Texto de respuesta corta

Preguntas relacionadas con su desarrollo profesional docente
En esta sección las preguntas están relacionadas con su experiencia y expectativas sobre desarrollo profesional docente

1. Describa las principales características de los procesos de formación en que ha participado por parte de la institución en la que labora:

Texto de respuesta larga

2. ¿Cuáles son las características que usted considera necesarias en procesos de formación para que su participación en ellos contribuya a su desarrollo profesional?

Texto de respuesta larga

3. ¿Con qué frecuencia participa en procesos de formación adicionales a los que le ofrece la institución en la cual trabaja?

Texto de respuesta larga

4. ¿Cómo se enteró de este cMOOC y qué fue lo que le resultó de mayor interés?

Texto de respuesta larga

Preguntas sobre Práctica Reflexiva

Las siguientes preguntas están relacionadas con sus saberes sobre Práctica Reflexiva, escriba que conozca sobre lo que se presenta a continuación y evite consultar fuentes de información, ello permitirá identificar cuáles son sus conocimientos previos sobre el tema. Si no tiene información sobre alguna de las preguntas colóquese la frase: Lo desconozco.

Anexo 2. Foro de presentación

Padlet

ELSA PATRICIA REVELES AGUILAR • 8 • 21d

Foro de presentación cMOOC Práctica Reflexiva

Escriba su nombre, años de experiencia en la docencia, en dónde da clases actualmente y qué espera del curso. Adjunte una fotografía en la que usted se encuentre en alguno de sus lugares favoritos o realizando una actividad que disfrute.

José Israel Lezama Miranda



3

Anónimo 1mo
Buenas noches a todos y todas mis compañeras del curso. Soy el profesor José Israel Lezama Miranda, Tengo 8 años de experiencia como docente en el colegio de bachilleres en varios planteles, pero actualmente sólo doy clases en el Plantel 1 El rosario. En este curso espero conocer a fondo en qué consiste la práctica reflexiva para saber el cómo, por qué y cuando aplicarla.

Añadir comentario

Rogelio Alejandro Obregón López



Hola, me llamo Rogelio Alejandro Obregón López y soy Lic. en Literatura Dramática y Teatro. Tengo 11 años como docente en diferentes áreas. Comencé como profesor de historia, después colaboré en el INEA; y principalmente ejerzo como profesor de teatro. Esta diversidad de trabajos me genera el interés por aprender sobre la práctica docente con la finalidad de profesionalizarme y trabajar con mayor calidad. Con este curso espero dar una paso más en esa meta.

3

Añadir comentario



Buen día, me presento soy el profesor Carlos Delfino Cortes Ceceña, estoy activo como docente en el plantel 1 El Rosario Y en Conalep Azcapotzalco, tengo 17 años como docente, y 30 años en el Colegio de Bachilleres en diferentes puestos, tengo grandes expectativas sobre el curso espacios colaborativos de práctica reflexiva y espero aprender todavía más de mis compañeros del grupo, y del contenido del curso, saludos y bonito curso

3

Añadir comentario

L. A. E. T. Nancy Mendoza Mercado



En Puerto Vallarta, uno de mis lugares favoritos.

Buenas noches a todos, soy Nancy Mendoza Mercado, soy docente desde hace 15 años, he dado clases en el plantel 10 Aeropuerto y en el Instituto Rosario Castellanos, en la Licenciatura en Turismo, en el campus Azcapotzalco, pero actualmente solo estoy en el Colegio de Bachilleres, plantel 1, El Rosario.

Mis expectativas del curso son adquirir nuevos aprendizajes que me ayuden a mejorar mi práctica docente.

3

Añadir comentario

Arq. Arianna Shantal Islas Padilla



Sonriendo y compartiendo con el Lobito del Bacho, como le dicen los estudiantes.

Excelente día para todas y todos. Mi nombre es Arianna Shantal Islas Padilla, tengo 4 años de experiencia docente, inicié en el CCH Vallejo, posteriormente en el Tecnológico Universitario de Naucalpan y actualmente en Colegio de Bachilleres plantel 1 El Rosario y lo que espero del curso principalmente es adquirir estas herramientas sobre la práctica reflexiva para aplicarlas en mi práctica. Gracias y saludos.

2

Añadir comentario

Me agrada y disfruto la idea de que los jóvenes conozcan la superación de las personas a través de su historia de vida.



Soy Blanca Concepción Núñez Morales, tengo 16 años de experiencia en docencia. Actualmente laboro en el Colegio de Bachilleres Plantel 1 El Rosario en un cargo administrativo; sin embargo mi perfil se ubica en las asignaturas de orientación, ya que soy Lic. En Pedagogía, por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México, y con una maestría en competencias docentes por parte de la Universidad del Valle de México. Lo que espero de este curso es seguir adquiriendo las herramientas necesarias para aplicarlas en mi práctica profesional y sobre todo con los alumnos de la institución en donde laboro.

1

Añadir comentario

Maria de Lourdes Garrido de Anda



Hola, Soy Lourdes Garrido, tengo 11 años de experiencia en la docencia, actualmente imparto clases en Colegio de Bachilleres y CONALEP Estado de México, Lo que espero del curso es llevarme conocimientos y herramientas nuevas que puedan fortalecer mi práctica docente. Excelente curso para todos.

1

Añadir comentario

Nancy Guzmán Segundo



¡Buenos días!
Me presento mi nombre es Nancy Guzmán Segundo
Los años de experiencia en materia de educación son 8 años, Actualmente me desempeño en la implementación de procedimientos para la calidad de atención en el rubro de limpieza y desinfección, en el Hospital General de México "Eduardo Liceaga".
El principal objetivo es la capacitación al personal afanador. Los que espero de este curso es poder aprender la ejecución de las prácticas reflexivas para poder ejecutarlas en los espacios que colaboro.

0

Añadir comentario

Anexo 3. Desarrollo profesional docente con enfoque de formación situada



cMOOC Práctica Reflexiva

Desarrollo profesional docente con enfoque de formación situada

¿Para usted qué es el desarrollo profesional docente? ¿Lo considera relevante? ¿Por qué?

De acuerdo con el INEE (2015) la mayoría de los profesores y las profesoras de Educación Media Superior carece de formación docente previa a su ingreso, situación que también se presenta en COLBACH según un estudio realizado por Solís et. al (2016).

Al no contar con una preparación específica para dar clases, se tiende a retomar el sistema de creencias construido durante la experiencia como estudiantes (Pajares, 1992, como se cita en Marcelo 2008) y, en el mejor de los casos, se van construyendo nuevos saberes sobre la práctica docente durante el ejercicio profesional, sin embargo, esto no ocurre en automático.

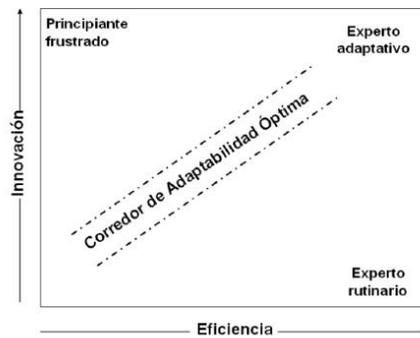
Cuando las y los docentes inician su práctica, la dimensión eficiencia juega un papel psicológico importante, por lo cual frecuentemente quieren instrucciones paso a paso de cómo gestionar la clase, organizar el currículo, evaluar a las y los estudiantes, o gestionar grupos, por poner algunos ejemplos, es decir, tienden a estar más preocupados y preocupadas por los cómo que por los por qué y cuándo. Con el paso del tiempo puede haber una imitación acrítica de conductas observadas en otras y otros docentes; aislamiento de las y los compañeros o desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza (Valli, 1992, como se cita en Marcelo, 2009).

1

También puede haber un rumbo distinto al antes descrito, Bransford et. al (2005, como se cita en Marcelo, 2009) define a dos tipos de expertos:

	
<p>Experto rutinario: Persona que desarrolla un conjunto de competencias que aplica a lo largo de su vida cada vez con mayor eficiencia.</p>	<p>Experto adaptativo: Persona con disposición a cambiar sus competencias para profundizarlas y ampliarlas continuamente.</p>

El siguiente esquema muestra cómo la trayectoria docente puede ir derivando en los tipos de expertos antes descritos:



Fuente: Marcelo (2009).



La investigación muestra que la gente se beneficia más de oportunidades de aprendizaje que hagan balance entre las dos dimensiones dentro del corredor de desarrollo óptimo (Marcelo, 2009).

¿Usted con qué tipo de experto se identifica? ¿por qué?

Cada trayectoria es única, por lo que es posible que usted no se haya ubicado dentro de un extremo en particular, sino en algún punto intermedio o que le haya costado trabajo identificar si ha implementado innovaciones en su práctica.

Existen diversos factores que influyen en el desarrollo profesional docente, algunos están relacionados con aspectos institucionales y otros tienen que ver con la historia de vida y motivaciones de cada docente.

Respecto a los factores institucionales, en educación media superior, la formación y desarrollo profesional ha pasado por diversas etapas, el INEE (2015) identifica tres:

- De 1990 a 2006, se establecieron acciones para definir un perfil docente y diseñar programas que atendieran las necesidades sobre formación, actualización y capacitación profesional; sin embargo, no se contó con una definición clara ni con acciones gubernamentales articuladas por lo que fue en las instituciones con sostenimiento federal donde se llevaron a cabo acciones para atender a los requerimientos de formación, actualización y capacitación profesional docente.
- De 2008 a 2012, "en el marco de la RIEMS, se definió el perfil del docente de educación media superior como parte del SNB" (p. 210).
- En 2013, se creó el Servicio Profesional Docente (SDP) y con el fin de desarrollar el perfil docente establecido se creó el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) que operó de 2008 a 2015 junto con la



Certificación de Competencias Docentes para la Evaluación Media Superior (CERTIDEMS).

Como parte de las acciones que se han llevado a cabo para favorecer el desarrollo profesional docente, en 2014 se implementó el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), en el marco de la reforma de 2013, con el objetivo de que los profesores recibieran formación continua en apoyo a sus esfuerzos de mejora con el cual se modificó el esquema de PROFORDEMS (Santibañez et. al 2018), en ese mismo año (2014) inició la beca para la profesionalización docente, incluida en el Programa Nacional de Becas (PNB) (INEE, 2018).

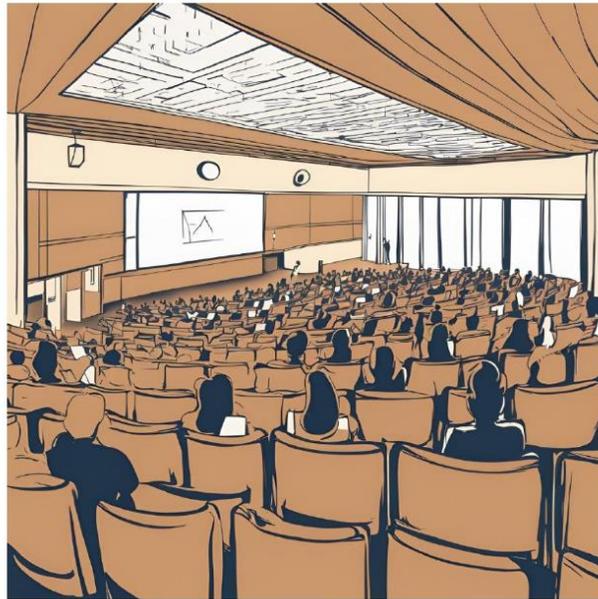
Además, en 2016, se implementó la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior, derivada de los resultados de evaluación de desempeño con el fin de fortalecer la formación los docentes y contribuir a la mejora de su trabajo en el aula, dirigida a quienes fueron evaluados estando en servicio a partir de 2015, a docentes de nuevo ingreso del ciclo escolar 2015-2016 y a quienes tenían funciones de dirección, con una oferta desarrollada en función de sus áreas de oportunidad (INEE 2018).

En el marco de la Reforma de 2019 se crea la Ley General de Maestros y Maestras que establece en su artículo 3º su intención de fortalecer el desarrollo y superación profesional de los docentes mediante la formación, capacitación y actualización (DOF, 2019, 30 de septiembre).

En Colegio de Bachilleres se ofrecen cursos y talleres virtuales y semipresenciales que tienen como finalidad atender a las nuevas tendencias de aprendizaje de los docentes desarrollados por la propia institución, entre los que destacan: Cursos de Inserción a la práctica docente, de estrategias de intervención pedagógica y recursos didácticos para diversos docentes de distintos campos de conocimiento y de Formación Laboral, de Tecnología Aplicada a la Educación, Derechos Humanos y Educación Inclusiva, así como de la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC) para comprender los principales elementos del



Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) (Colegio de Bachilleres, s.f.).



¿Usted cómo ha vivido estos procesos formativos? ¿han contribuido a su desarrollo profesional? ¿cuáles han sido los factores de éxito?

Si bien ha habido aproximaciones institucionales a la formación y desarrollo profesional docente que han contribuido a fortalecer los saberes y habilidades de las y los profesores, en investigaciones se han identificado algunas áreas de mejora:



- De acuerdo con el INEE (2018) en la PROFORDEMS no se logró que el programa se generalizara a todos los docentes de los distintos subsistemas y la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior se focalizó en la regularización de docentes y directivos que obtuvieron resultados insuficientes en las evaluaciones.
- Estudios elaborados por la SEMS en el marco de la Reforma Educativa de 2013 indicaron que los puntajes en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y en los siguientes años en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) continuaban bajos a pesar del PROFORDEMS, asimismo, en un estudio del Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas del Centro de Investigación y Docencia Económicas (PIPE-CIDE) realizado en 2016, se identificó que los docentes no lograban captar la atención de los alumnos e involucrarlos de manera adecuada; por tanto, la SEMS determinó replantear la oferta para impartir contenidos disciplinares y aspectos pedagógicos ligados a dichos contenidos.
- Hoyos y Fernández (2019) afirman que el Estado no ofreció a los docentes una formación continua pertinente y a la medida de las necesidades identificadas por la evaluación, tal como se establecía en la Ley del Servicio Profesional Docente, ni asignó tutores calificados a los docentes de nuevo ingreso.
- Durante el desarrollo de la Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional, el Estado no ofreció a los docentes una formación continua pertinente ni a la medida de las necesidades identificadas por las evaluaciones que se aplicaban, tampoco asignó tutores calificados a todos los profesores de nuevo ingreso (uno de cada tres profesores no tuvo tutor), las consideraciones normativas no coincidían con la realidad de cada entidad, ni la oferta de formación con las necesidades de los docentes, se careció de indicadores y metas para evaluar los resultados y efectos del programa; tampoco hubo criterios para identificar la calidad de las instancias formadoras (Hoyos & Fernández, 2019).

- Laura Ramírez menciona que además de la disminución de recursos en formación docente, los cursos que se impartieron en 2022 fueron poco relevantes para la enseñanza (como se cita en Soto, 2023, 25 de enero).

¿En qué aspectos está de acuerdo con las afirmaciones presentadas? ¿De qué aspectos usted tiene alguna perspectiva diferente?

Darling-Hammond (2017) afirma que la formación continua y el desarrollo profesional son esenciales para asegurar que las y los docentes tengan las habilidades y conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos educativos de hoy en día, sin embargo, lograr este fin requiere de procesos complejos que consideren los contextos en los que se llevan a cabo las prácticas de las y los profesores.

Vaillant y Cardoso (2017) afirman que independientemente de los procesos formativos en los que participen profesores y profesoras, tienen una autonomía importante a la hora de aplicar lo aprendido, sin embargo, hay escasos ejemplos de intervenciones de desarrollo profesional docente en las cuales se registre autonomía y oportunidades de toma de decisiones por parte de estos profesionales. Observe la siguiente imagen:





¿Se siente identificado con la imagen? ¿ha tenido procesos de formación similares?

La formación docente puede llevarse a cabo desde diferentes enfoques y el impacto que tenga en la trayectoria profesional de las y los profesores se verá influenciado por ello, en este sentido cabe destacar al enfoque de formación situada, en el cual se trabaja con base en los retos particulares de las personas, considerando las exigencias de su contexto de trabajo, los objetivos que buscan y los problemas que tienen que resolver (Vezub & Alliaud, 2012).

Trabajar con este enfoque implica que haya un intercambio y mejora de conocimientos, actitudes y prácticas entre integrantes de un colectivo, lo que a su vez favorece el compromiso individual y colaborativo con la mejora de la educación (González & Díaz, 2018).

La formación situada se sustenta en acompañamiento de otros actores educativos y tiene como centro las problemáticas que se presentan en el aula relacionadas con los procesos de aprendizaje de los estudiantes, favorece que los docentes afinen sus prácticas y su desarrollo está relacionado con la mejora de ambientes de aprendizaje efectivos en diversos contextos, especialmente los que puedan tornarse más difíciles (Palacios, 2016).

La formación situada se desarrolla considerando el contexto en el que se aplica y, de acuerdo con la Dirección General de Escuelas (2016) tiene cuatro componentes principales de acción:



Se realiza en instituciones escolares y junto a ellas, considerando su dimensión y protegiendo las rutas que se han establecido.



Está orientada a la mejora de los aprendizajes desde una perspectiva integral y de desarrollo de capacidades de las y los estudiantes.



Se relaciona de una manera estrecha con las políticas educativas de cada nivel y modalidad escolar.



Se enlaza con las instituciones y equipos de cada área, para contribuir al desarrollo de las capacidades de la institución, diseña, ejecuta y mejora los procesos formativos para las y los docentes en su actividad educativa.

Gil (2018) especifica las siguientes características de la formación situada:

- 1) La formación docente debe partir de las situaciones y dilemas, lo que se expresa en que la o el docente enfrente su práctica para conducir la reconstrucción de saberes, creencias y formas de comportamiento en el aula, lo que implica la adaptación de procesos de cambio e innovación.
- 2) El camino del docente transita por distintas etapas para su formación, esto implica una guía y retroalimentación en el proceso formativo para una estrategia basada en innovación.
- 3) La formación no puede ser corta ni restringirse a una simple habilitación técnica, por lo que requiere ser continua para el logro de las competencias que respondan y den cuenta a los distintos niveles de apropiación cognitiva.
- 4) La formación y didáctica específica, requiere la participación y colaboración de especialistas curriculares y didácticos, para el abordaje de contenidos didácticos interdisciplinarios.

Rodríguez (2014), menciona que a través de la formación situada se diseñan situaciones didácticas significativas enfocadas en las competencias profesionales de acuerdo con la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes.





Por las bondades antes descritas, en este cMOOC se desarrolla una experiencia formativa con enfoque de formación situada, debido a que se partirá de los retos y logros de la práctica de las y los participantes, su reflexión sobre ello, en lo individual y colaborativo.

¿Qué saberes, habilidades y actitudes es necesario que una o un docente desarrolle para contribuir al intercambio de saberes en un proceso con enfoque de formación situada?



Referencias

- (COLBACH) Colegio de Bachilleres (s.f. c) *Cursos virtuales. Plataforma de cursos virtuales del Colegio de Bachilleres.* <https://sfap.cbachilleres.edu.mx/>
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development.* Learning Policy Institute.
- Dirección General de Escuelas. (2016). *Formación Docente Continua: Formación Situada.* <http://www.mendoza.edu.ar/formacion-situada/>
- DOF (2019, 30 de septiembre). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.* http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Gil, R. (2018). *La formación docente. Horizontes y rutas de innovación.* CLACSO. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvnp0k1g>
- González, A. & Díaz, A. (2018). Formación docente y desarrollo profesional situado para la enseñanza del lenguaje y matemáticas en Colombia. *Panorama* 12(22), p. 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6697225>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015.* INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11240.pdf>
- INEE (2018). *Estudio exploratorio sobre la educación media superior: caracterización del problema del abandono escolar y la política educativa.* <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/media-superior-abandono-escolar-politica-educativa.pdf>



Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Octaedro, S.L.

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios.

Palacios, Y. (2016). *Componente de formación situada propuesto por el programa todos a aprender PTA como estrategia para el fortalecimiento de los procesos de la gestión académica de la institución educativa Caño Viejo Palotal*. [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Bolívar]. Biblioteca de la Universidad Tecnológica de Bolívar *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 1-25.

Rodríguez, V. (2014). La Formación Situada y Los Principios Pedagógicos de la Planificación: *La Secuencia Didáctica*. *Ra Ximhai*, 10. 445-456. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46132134027>

Solís P., Leal A., Blanco E. y Urbina G. (2016). Estudio del perfil socioeconómico y las expectativas de los docentes del Colegio de Bachilleres. *Informe final: Perfil social y profesional de los docentes del Colegio de Bachilleres*. Colegio de México.

Vaillant D. y Cardozo L. (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13(6). 5-14. <https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content/uploads/2022/01/Articulo-Cardozo-Vaillant.pdf>

Vezub, L. & Alliaud A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para*



un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. Informe final. ANEP, CODICEN.

Anexo 4. Infografía Práctica Reflexiva y Desarrollo Profesional Docente



PRÁCTICA REFLEXIVA

Es un modelo formativo que además de profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, impulsa la capacidad del profesorado para auto formarse al convertir la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la profesión (Domingo 2017).

FUNDAMENTOS

- Neurociencias y avances de la psicología cognitiva.
- Investigaciones recientes sobre el proceso reflexivo de los docentes y formadores.
- Experiencia acumulada de la implementación de la Práctica Reflexiva llevada a cabo en diversos contextos de formación docente en Europa y América (Domingo 2021).



ACTIVIDAD APRENDIDA

Requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno que solo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo (Domingo, 2021).

PREMISAS

- No hay recetas para solucionar los problemas que enfrentan los profesores.
- Entre más analiza y comprende el docente su práctica desde su propia participación, se producirán cambios en su actuación.
- La formación ofrecida en los posgrados en educación debe brindar elementos para favorecer el pensamiento reflexivo y la transformación de la práctica (Mata et. al 2019).



BENEFICIOS



Se alienta el aprendizaje y la transformación del ejercicio profesional y de quien la ejerce, puede mejorarse o transformarse la labor de quien la lleva a cabo (Cerecero, 2019).
Se favorece el cambio de las prácticas de enseñanza debido a que permiten probar nuevas estrategias didácticas, contextualizarlas y analizar las dificultades que se presentan en la medida en que ocurren (Vezub, 2011).

ENFOQUE DE FORMACIÓN SITUADA

Parte de los logros y retos de los profesores, promueve la implementación de un dispositivo de formación fundado en el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo.



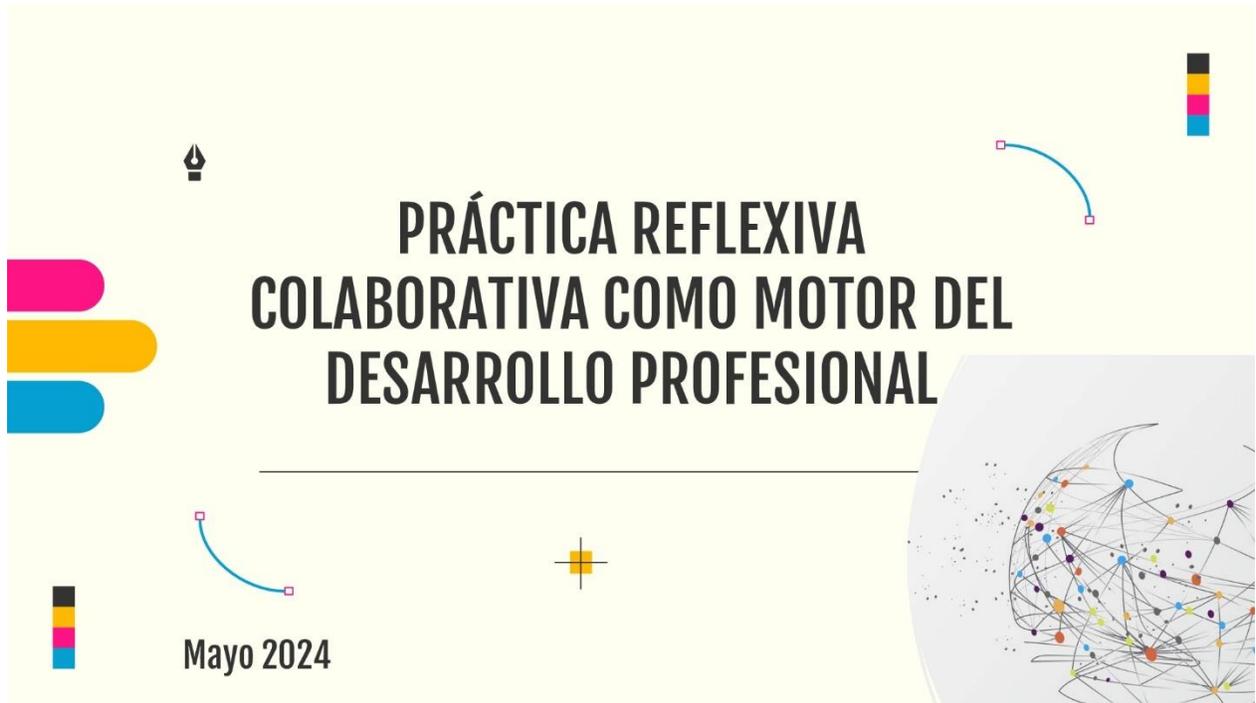
AUTONOMÍA DOCENTE

Los profesores deben considerarse como aprendices activos que construyen sus propios significados a través de la participación en procesos de desarrollo profesional, además de ser tratados como profesionales y animados a ejercer su liderazgo en los procesos educativos (Erin & Montero, 2009).

Referencias de la Infografía

- Cerecero I. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. *Revista Panamericana de Pedagogía*. 28, 155-181. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/issue/view/85/25>
- Domingo, A. (2017). La Práctica Reflexiva nueva perspectiva para la formación docente. En Domingo A. y Anijovich R. (coord): *Práctica reflexiva Escenarios y Horizontes. Avances en el Contexto Interncional*. Aique
https://www.aique.com.ar/sites/default/files/indices/practica_reflexiva_escenarios_y_horizontes.pdf
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*. (34). 3-21. <https://www.redalyc.org/journal/853/85370365002/85370365002.pdf>.
- Erín R., García H. & Montero L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado* 13 (2).
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798016.pdf>
- Mata A., Hernández P. Centeno G. (2019). Procesos de aprendizaje Reflexivo en la investigación para la docencia. *Revista Panamericana de Pedagogía*. 28, 69-86.
<https://revistas.up.edu.mx/RPP/issue/view/85/25>
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IIICE*. 30. 109-132.

Anexo 5. Presentación Práctica Reflexiva como Motor de Desarrollo Profesional



PRÁCTICA REFLEXIVA COLABORATIVA COMO MOTOR DEL DESARROLLO PROFESIONAL

Mayo 2024

¿Qué es la práctica reflexiva?



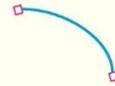
Es un proceso sistemático en el cual los profesionales examinan críticamente sus propias experiencias pasadas, acciones y supuestos, con el fin de aprender y mejorar continuamente en su campo. Este enfoque implica una mirada cuidadosa y honesta a las experiencias profesionales, tanto los éxitos como los desafíos, con el objetivo de identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias para el crecimiento y la innovación.

La práctica reflexiva se basa en la premisa de que el aprendizaje no es solo un proceso de adquisición de conocimientos, sino también un proceso de autoconocimiento y autoevaluación. Al reflexionar sobre sus experiencias, los profesionales pueden aumentar su conciencia de sí mismos, comprender mejor sus propias fortalezas y debilidades, y desarrollar una comprensión más profunda de su práctica profesional.

Martínez Ruiz Francisco Jacinto (2009). Factores que generan aprendizaje transformativo en los adultos, a través de comunidades virtuales de aprendizaje. Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual Escuela de Graduados en Educación. Toluca, Estado de México, México.



¿Cómo sucede la práctica reflexiva?

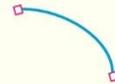


A través de un proceso continuo y deliberado que implica varios pasos; un ejemplo es la

1. Experiencia inicial: Todo comienza con una experiencia, ya sea una situación en el aula, una interacción con un colega o una decisión que se toma en el trabajo. Esta experiencia puede ser positiva o desafiante, pero lo importante es que brinda una oportunidad para el aprendizaje.



¿Cómo sucede la práctica reflexiva?



"Tardif (2004) argumenta que 'los profesores no solo transmiten conocimientos, sino que también construyen saberes y experiencias significativas a través de su práctica cotidiana, convirtiéndose así en agentes activos en la producción de conocimiento pedagógico' (p. 23)."



Vaillant y Cardoso (2017)

Afirman que independientemente de los procesos formativos en los que participen profesores y profesoras, tienen una autonomía importante a la hora de aplicar lo aprendido.

Vaillant D. y Cardoso L. (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 13(26), 5-14. <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1605/desarrollo-profesional-docente-entre-proliferacion-conceptual-escasa-incidencia>

Considerando esta afirmación es muy cierto que cada docente tiene libertad para aplicar lo aprendido en los talleres en los cuales ha participado, sin embargo muchas veces se confunde con libertinaje ya que imparten lo que quieren, omiten contenidos importantes de los programas, si ya de por sí son cada vez menos los contenidos de los programas.

EL PROFESOR REFLEXIVO

Esta visión de la profesión docente se sustenta en el paradigma crítico-reflexivo o interpretativo, que supone un profundo cambio epistemológico y metodológico respecto al positivismo (Pérez Gómez, 1992).

En los modelos propios de este paradigma crítico algunos inciden en la idea de reflexión (Schón, 1987), otros destacan el concepto de investigación (Stenhouse, 1987; Elliot, 1989), mientras otros enfatizan la dimensión crítica (Sáez, 1999). Estos aspectos pueden ser considerados como complementarios y armónicos y pueden incluirse de forma genérica en la expresión "profesor reflexivo".

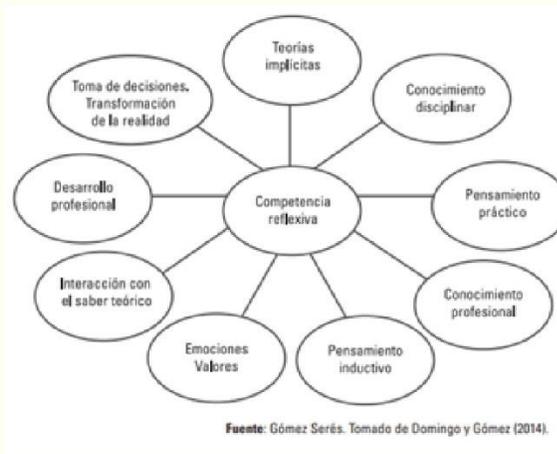
Para este docente, los métodos no son solo medios para lograr unos fines, sino que tienen valor en sí mismos por las situaciones comunicativas que crean. Las realidades educativas se conciben como fenómenos complejos, dinámicos y siempre abiertos por tener en su centralidad a la persona humana, en nuestro caso, al alumno y al profesor. El docente se encuentra en su trabajo profesional inmerso en unos contextos que ha de analizar y comprender antes de diseñar y estructurar su intervención y realiza un esfuerzo de contextualización apartándose de la estandarización. Sus diseños son abiertos y, adaptándose al contexto real, se aleja de la aplicación mecánica de estrategias genéricas.

La práctica reflexiva se sustenta en tres tipos de conocimientos que le aportan consistencia y proyección formativa:

- Fundamentación en las neurociencias y en los avances de la psicología cognitiva.
- Integración de los resultados de las investigaciones recientes sobre el proceso reflexivo de los docentes y formadores.
- Experiencia acumulada de la implementación de la Práctica Reflexiva llevada a cabo en muy diversos contextos de formación docente en Europa y América a través de acciones y proyectos que han sido liderados por la Plataforma Internacional Práctica reflexiva, que agrupa a investigadores, docentes, formadores y expertos de 52 países distintos.

Implicaciones de la competencia reflexiva

“La competencia reflexiva se manifiesta en las tres fases o momentos que orientan el trabajo del docente: la **planificación, la acción o aplicación de lo planeado, y la valoración o práctica reflexiva** (Domingo y Gómez, 2014). Estas fases corresponden a lo planteado por Schön (1997), en su modelo del pensamiento práctico, donde propone que **el docente que aprende de y con su propia práctica, se convierte en un profesional reflexivo**”



Mata A., Hernández P. Centeno G. (2019). Procesos de aprendizaje Reflexivo en la investigación para la docencia. Revista Panamericana de Pedagogía. Página 75. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/issue/view/85/25>

Habilidades docentes para una práctica reflexiva



Para llevar a cabo una práctica reflexiva efectiva en el ámbito docente, es importante desarrollar y aplicar una serie de habilidades específicas. Estas habilidades ayudarán a los educadores a reflexionar críticamente sobre su enseñanza, identificar áreas de mejora y ajustar sus enfoques pedagógicos de manera proactiva.

Aquí hay algunas habilidades docentes importantes para una práctica reflexiva:

Autoconciencia

Los educadores deben ser conscientes de sus propias creencias, valores, prejuicios y estilos de enseñanza. Esto les permite reflexionar sobre cómo estos factores influyen en su práctica y cómo pueden ajustar su enfoque para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Observación reflexiva:

Los docentes deben ser capaces de observar críticamente su propia enseñanza, así como el progreso y las reacciones de los estudiantes en el aula. Esto implica estar atento a las señales no verbales de los estudiantes, así como a los resultados de aprendizaje.

Angels Domingo Roget y Gómez Serés M. Victoria (2014) La práctica Reflexiva. Bases modelos e instrumentos. Narcea 1ª ed. España, Madrid.



Habilidades docentes para una práctica reflexiva



Análisis autocrítico

Capacidad para examinar críticamente situaciones y problemas educativos, identificando sus componentes y relaciones que nos ayude a reflexionar sobre la propia práctica docente e identificar áreas de mejora.

Evaluación

Capacidad para valorar la efectividad de las prácticas docentes y los resultados del aprendizaje.

Comunicación

Capacidad para comunicar ideas de manera clara y concisa, tanto oralmente como por escrito.

Colaboración

Capacidad para trabajar en equipo con otros docentes, estudiantes y miembros de la comunidad educativa.



Actitudes docentes para una práctica reflexiva



Compromiso con la mejora continua

Búsqueda constante de estrategias para mejorar la propia práctica docente y los resultados del aprendizaje para tener una apertura a nuevas ideas y enfoques pedagógicos.

Ética profesional

Actuar de acuerdo con los principios éticos de la profesión y asumir la responsabilidad de los propios actos y decisiones como docentes.

Empatía

Capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás, especialmente de los estudiantes, valorando sus propias experiencias, conocimientos y culturas.

Paciencia

Capacidad de tolerar la frustración y el desafío, y de persistir en el esfuerzo por mejorar la práctica docente.



Darling-Hammond (2017)



Afirma que la formación continua y el desarrollo profesional son esenciales para asegurar que las y los docentes tengan las habilidades y conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos educativos de hoy en día, sin embargo, lograr este fin requiere de procesos complejos que consideren los contextos en los que se llevan a cabo las prácticas de las y los profesores.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Learning Policy Institute.



Importancia del desarrollo profesional

- Satisfacción de necesidades: personales, sociales y profesionales.
- Se logran metas y objetivos.
- Existen mejores y mayores oportunidades laborales.
- Dar valor a las actividades que realizan los empleados y contribuir a la creación del mejor equipo.



Erín R., García H. & Montero L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado* 13 (2).
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798016.pdf>

¿Qué es la formación situada?

Los docentes, como profesionales de la enseñanza, requieren “vivir” durante su preparación experiencias en las cuales aprendan de las mismas formas en que se espera que ellos enseñen.

Por lo que la formación situada invita a pensar en una propuesta pedagógica en la cual los profesores en formación participen de ambientes de aprendizaje orientados en la integración de aprendizaje en contextos auténticos y significativos.

Sonia Helena Castellanos Galindo (Una propuesta de formación docente desde el aula). Documento de trabajo. Artículo en PDF.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). En el foro consideraron importante institucionalizar este enfoque de formación y destinar a ella recursos específicos. Recuperado 28-05-2024 <https://www.gob.mx/mejoredu/prensa/la-formacion-docente-situada-contribuye-a-que-la-ensenanza-se-adapte-a-los-estudiantes-266919?idiom=es>



Formación situada

Se sustenta en acompañamiento de otros actores educativos y tiene como centro las problemáticas que se presentan en el aula relacionadas con los procesos de aprendizaje de los estudiantes, favorece que los docentes afinen sus prácticas y su desarrollo está relacionado con la mejora de ambientes de aprendizaje efectivos en diversos contextos, especialmente los que puedan tornarse más difíciles (Palacios, 2016).



Palacios, Y. (2016). Componente de formación situada propuesto por el programa todos a aprender PTA como estrategia para el fortalecimiento de los procesos de la gestión académica de la institución educativa Caño Viejo Palotal. [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Bolívar]. Biblioteca de la Universidad Tecnológica de Bolívar.



Formación situada

¿Para qué?

Posibilita el desarrollo del “criterio pedagógico” que parte de la reflexión y sistematización de experiencias, propias y ajenas, a través del diálogo con colegas y otras figuras educativas que comparten un mismo entorno.

Tomado de: <https://www.mejoredu.gob.mx/formacion-docente/con-textos-y-resonancias/formacion-docente-situada#:~:text=La%20formaci%C3%B3n%20situada%20posibilita%20el,que%20comparten%20un%20mismo%20entorno.>



■ Elementos de la formación situada que están presentes en las alternativas de formación docente que se ofrecen en la Educación Media Superior.



Reflexión:

- Es un proceso de pensamiento crítico que permite a los docentes analizar su propia práctica y aprender de sus experiencias.
- **Ejemplos en la formación docente:**
 - **Diarios reflexivos:** Los diarios reflexivos permiten a los futuros docentes registrar sus pensamientos, sentimientos y experiencias sobre la enseñanza.
 - **Observación entre pares:** La observación entre pares permite a los futuros docentes observar y reflexionar sobre la práctica docente de sus compañeros.
 - **Grupos de estudio:** Los grupos de estudio permiten a los futuros docentes discutir y reflexionar sobre sus experiencias de enseñanza con sus compañeros.



Habilidades y actitudes de los docentes con enfoque en formación situada



- Empatía
- Apertura al diálogo
- Inteligencia emocional
- Capacidad de análisis
- Comunicación asertiva
- Motivación y entusiasmo
- Actitud de servicio
- Deseo de superación



Notas de la videollamada realizada el 16 de mayo de la primera semana del curso cMOOC Práctica Reflexiva



Conclusión

A diferencia del docente rutinario, el docente reflexivo retoma su experiencia personal y el escenario profesional para reflexionar sobre los resultados obtenidos y mejorar su práctica.

Experto rutinario:

Persona que desarrolla un conjunto de competencias que aplica a lo largo de su vida cada vez con mayor eficiencia.

Experto adaptativo:

Persona con disposición a cambiar sus competencias para profundizarlas y ampliarlas continuamente.



Bibliografía

- 1.-Angels Domingo Roget y Gómez Serés M. Victoria (2014) La práctica Reflexiva. Bases modelos e instrumentos. Narcea 1ª ed. España, Madrid.
- 2.-Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). En el foro organizado por Mejoredu y OEI consideraron importante institucionalizar este enfoque de formación y destinar a ella recursos específicos. Recuperado 28-05-2024 <https://www.gob.mx/mejoredu/prensa/la-formacion-docente-situada-contribuye-a-que-la-ensenanza-se-adapte-a-los-estudiantes-266919?idiom=es>
- 3.-Eduardo, J. (s/f). *Formación docente situada*. MEJOREDU. Recuperado el 3 de junio de 2024, de <https://www.mejoredu.gob.mx/formacion-docente/con-textos-y-resonancias/formacion-docente-situada>



Bibliografía



4.-Erín R., García H. & Montero L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado* 13 (2). <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798016.pdf>

5.-Martínez Ruiz Francisco Jacinto (2009). Factores que generan aprendizaje transformativo en los adultos, a través de comunidades virtuales de aprendizaje. Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual Escuela de Graduados en Educación. Toluca, Estado de México, México.

6.-Mata A., Hernández P. Centeno G. (2019). Procesos de aprendizaje Reflexivo en la investigación para la docencia. *Revista Panamericana de Pedagogía*. Página 75. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/issue/view/85/25>

7.-Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea S.A de Ediciones.



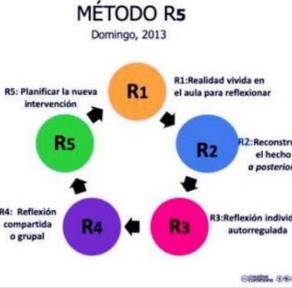
Anexo 6. Wiki Práctica Reflexiva

Práctica Reflexiva

<p>Descripción de un profesional reflexivo.</p>  <p>Elaboró: Blanca Concepción Núñez Morales</p>	<p>Un profesional reflexivo es un docente experto que utiliza la reflexión como herramienta para afrontar situaciones inciertas y desconocidas de su praxis docente, tomar decisiones fundamentadas y conducir su propio desarrollo profesional y crecimiento personal. La reflexividad profesional no significa simplemente detenerse a pensar, sino que implica una actitud alerta y dispuesta para no dejar que las cosas y situaciones nos pasen por delante sin que la persona se percate.</p> <p>Elaboró: Blanca Concepción Núñez Morales</p> <p>Es toda aquella persona capacitada que usa la experiencia para adaptar su conocimiento y práctica a los nuevos retos que afronta diariamente, y así cumplir con sus objetivos de una forma más acertada. Comparto con ustedes la siguiente liga, del Dr. Ángel Díaz Barriga, en donde aborda el tema de la profesión docente. https://youtu.be/KzFPGjsnFs?si=s_u8vv66VdNfJ0JZ</p> <p>(MLGD)</p>
<p>Descripción de un profesional reflexivo.</p>  <p>Elaborado por Nancy Mendoza Mercado</p>	<p>Estamos ante un docente profesional comprometido con la mejora del aprendizaje de su alumnado; y para ello se caracteriza por su actitud indagadora e investigadora permanente, como camino para dar respuesta a los desafíos que en cada momento plantea el desempeño profesional.</p> <p>La idea del bien preside la reflexión, y el ejercicio de la enseñanza se convierte también en actividad moral (Domingo, 2021)</p> <p>Elaborada por Nancy Mendoza Mercado</p>
<p>Características de la práctica reflexiva.</p> 	<p>Es una metodología de formación en la que los docentes analizan sus experiencias y reflexionan sobre su práctica. Se centra en el docente y busca que este analice sus clases desde la perspectiva del alumno. Se sustenta en conocimientos de neurociencias, psicología cognitiva e investigaciones sobre el proceso reflexivo de los docentes. Sus funciones incluyen formar docentes reflexivos y enseñar la técnica de acción-reflexión-acción.</p>

<p>Elaboró: Blanca Concepción Núñez Morales</p>	<p>Elaboró: Blanca Concepción Núñez Morales</p> <p>De acuerdo a la DR. Angels Domingo, en su presentación “La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente”, muestra las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Aprendida: Parte de la experiencia y conocimientos previos ● Metódica: Se sigue un proceso ● Sistemática: lleva un orden ● Instrumentada: Se emplean herramientas especializadas ● Premeditada: conlleva una planeación. ● Intencional. tiene una intención u objetivo a alcanzar <p style="text-align: right;">(MLGD)</p>
<p>Características de la práctica reflexiva.</p>  <p>Elaborado por Nancy Mendoza Mercado</p>	<p>La capacidad de reflexión la entendemos, en principio, como una característica de la persona, inherente a la condición humana.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Entendemos la educación como un problema práctico que requiere toma de decisiones previamente deliberadas, por medio de la reflexión. ❖ Busca también el estudio profundo de la teoría. ❖ Exigencia de reflexión sobre la práctica docente. ❖ Es aprendida, metódica, sistemática, instrumentada, premeditada e intencional (Domingo, 2021). <p>Elaborada por Nancy Mendoza Mercado</p> <p>Stephen D. Brookfield (2017) sostiene que la reflexión crítica implica que los docentes sean conscientes de las suposiciones que enmarcan su forma de trabajar y pensar, cuestionando estas suposiciones y reconstruyéndolas según sea necesario.</p> <p>Elaborada por Rogelio A. Obregón López</p>
<p>Ejes de la práctica reflexiva.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Modelos de desarrollo individual: aquellos que propician las habilidades de un docente. ● Modelos de desarrollo grupal: aquellos que promueven las habilidades de un equipo profesional. ● Modelos de desarrollo institucional o interinstitucional (en red): aquellos que transforman a una institución o centro o a una red de profesionales de diversas instituciones.

<p>Elaboró: Blanca Concepción Núñez Morales</p>	<p>Elaboró: Blanca Concepción Núñez Morales</p> <p>De acuerdo a la DR. Angels Domingo, en su presentación “La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente”, muestra tres ejes, que son la experiencia personal, El escenario y la reflexión.</p> <p style="text-align: right;">(MLGD)</p>
<p>Ejes de la práctica reflexiva.</p>  <p>Elaborado por Nancy Mendoza Mercado</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experiencia personal como fuente de saberes adquiridos, los cuales hay que ampliar, actualizar, revisar desarrollando la competencia de aprender a “desaprender”, para seguir aprendiendo. 2. Escenario profesional en el que se aplican los conocimientos y se activan las competencias docentes para resolver situaciones concretas que plantea la profesión. 3. Reflexión como elemento articulador de teoría y práctica que llevará a los participantes a ser sujetos activos de su formación (Domingo, 2021). <p>Elaborada por Nancy Mendoza Mercado</p>
<p>Método R4</p>  <p>Elaboró: Blanca Concepción Núñez Morales</p>	<p>El método R 4 (Domingo, 2013) de Práctica Reflexiva es una sistematización metodológica que permite aprender a indagar y analizar la propia práctica profesional y que potencia el desarrollo profesional de quien lo utiliza.</p> <p>Fase 1. Realidad o vivencia. Fase 2. Reconstruir el hecho a posteriori. Fase 3. Reflexión individual estructural. Fase 4. Planificar la nueva intervención.</p> <p style="text-align: right;">Elaboró: Blanca Concepción Núñez Morales</p>
<p>Método R4</p>  <p>Elaborado por Nancy Mendoza Mercado</p>	<p>El método R⁴ se caracteriza por requerir solamente la implicación del profesional o docente protagonista de la acción, lo que la convierte en una propuesta asequible pero no contempla la perspectiva de otras miradas, es decir, es exclusivamente individual y no colaborativa.</p> <p>El modelo se sustenta en cuatro fases consecutivas de reflexión individual y su estructura es circular.</p> <p>Fase de Reflexión 1. Seleccionar una situación que se quiera analizar. Fase de Reflexión 2. Recordar y escribir un hecho a posteriori.</p>

	<p>Fase de Reflexión 3. Reflexión individual autorregulada: Conocimiento de la acción; Reflexión en la acción y Reflexión sobre la “reflexión en la acción”.</p> <p>Fase de Reflexión 4. Optimizar la propia práctica (Domingo, 2021).</p> <p>Elaborado por Nancy Mendoza Mercado</p>
<p>Método R5</p>  <p>Elaboró: Blanca Concepción Núñez Morales</p>	<p>El Método R5 de Práctica Reflexiva (2009) es una propuesta de reflexión metodológica que conduce al docente a aprender de su propia práctica profesional por medio de la reflexión individual y grupal.</p> <p>Es una propuesta de reflexión metodológica que conduce al docente a aprender de su propia práctica profesional por medio de la reflexión individual y grupal. El método desarrolla la reflexividad docente y la optimiza por medio de una secuencia de 5 fases de estructura cíclica como se observa en la figura.</p> <p>Elaboró: Blanca Concepción Núñez Morales</p>
<p>Método R5</p>  <p>Elaborado por Nancy Mendoza Mercado</p>	<p>El método R⁵ de <i>práctica reflexiva colaborativa</i> (Domingo 2022) es un modelo que guía la reflexión sistemática a través de cinco fases diferenciadas de reflexión que integra, a su vez, las fases del profesional reflexivo de Schön. El método parte de la práctica para regresar de nuevo a ella tras un proceso de aprendizaje reflexivo individual y compartido. El método R⁵ optimiza el aprendizaje a partir de la experiencia y a través de las cinco fases de su estructura cíclica.</p> <p>Fase de Reflexión 1. Seleccionar un hecho puntual para reflexionar.</p> <p>Fase de Reflexión 2. Reconstrucción del hecho a posteriori.</p> <p>Fase de Reflexión 3. Reflexión individual autorregulada.</p> <p>Fase de Reflexión 4. Reflexión compartida o grupal.</p> <p>Fase de Reflexión 5. planificar la nueva intervención.</p> <p>Elaborado por Nancy Mendoza Mercado</p>
<p>Beneficios de la práctica reflexiva.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mayor conciencia de uno mismo: La reflexión constante nos ayuda a comprender mejor nuestros puntos de vista y experiencias.

 <p>Elaboró: Blanca Concepción Núñez Morales</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Desarrollo profesional: La práctica reflexiva se utiliza en campos como la educación y la atención sanitaria para mejorar la calidad y las habilidades profesionales. 3. Modelos y marcos: Existen varios modelos para guiar la reflexión, como el Ciclo de Aprendizaje Experiencial de Kolb, que enfatiza aprender de la experiencia. 4. Mejora del desempeño: Al analizar nuestras acciones, podemos identificar áreas que requieren crecimiento y desarrollo. 5. Herramienta para el trabajo sobre uno mismo: La reflexión crítica nos permite enfrentar tareas complejas y sobrevivir en contextos desafiantes. <p>Elaboró: Blanca Concepción Núñez Morales</p>
<p>Beneficios de la práctica reflexiva.</p>  <p>Elaborado por Nancy Mendoza Mercado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre las dificultades, saberes y sentimientos que los docentes afrontamos en la práctica. • Ayuda a pensar sobre la experiencia y la toma de decisiones para la mejora de la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes, la dirección, la subdirección y la supervisión. • Permite recapacitar a sobre las causas difícilmente explicables, del comportamiento docente: ¿Por qué hago lo que hago? • Ayuda a pensar sobre las experiencias de la clase con base en sus preocupaciones personales. • Permite descubrir nuevas y mejores formas de hacer las cosas en el aula, escuela, la zona. • Ayuda a profundizar e ir más allá de formas superficiales de analizar problemas y plantear soluciones pedagógicas. • Impulsa el aprendizaje docente entre pares, ya que el apoyo de los colegas es más efectivo que la formación individualista y no colaborativa. <p>Korthagen (2010)</p> <p>Elaborado por Nancy Mendoza Mercado</p>
<p>Retos que representa para una y un docente ser un profesional reflexivo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñar a pensar más que enseñar a repetir. 2. El reconocimiento de su figura. 3. Las nuevas tecnologías en los Colegios. 4. Inclusión y diversidad. 5. Acompañar, no sólo transmitir. 6. La implicación de padres, madres y otros agentes.

 <p>Elaboró: Blanca Concepción Núñez Morales</p>	<p>Elaboró: Blanca Concepción Núñez Morales</p>
<p>Retos que representa para una y un docente ser un profesional reflexivo.</p>  <p>Elaborado por Nancy Mendoza Mercado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la reflexividad para aumentar la competencia docente en la resolución de las situaciones prácticas de la profesión. • Enseñar a los docentes a sumergirse en la espiral continua de acción-reflexión-acción, que integra bidireccionalmente la teoría y la práctica, el conocimiento formal y el conocimiento práctico, el criterio científico y el compromiso ético y social. • Proporcionar al profesor una metodología que mejore su capacidad de gestionar adecuadamente en el aula el contexto real, la complejidad y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre. • Aumentar en el profesorado la preparación metodológica para innovar e investigar a partir de su propia práctica. • Convertir a los docentes en profesionales reflexivos capaces de aprender de su propia experiencia como sistema de formación permanente. Dra. Angels Domingo (2021), <p>Elaborado por Nancy Mendoza Mercado</p>

Alternativas de práctica reflexiva



El maestro y el 5%



Elaborado por Arianna Shantal Islas Padilla

Diarios reflexivos: Los diarios reflexivos son una forma sencilla y efectiva de reflexionar sobre la propia práctica. En un diario reflexivo, los docentes pueden escribir sobre sus pensamientos, sentimientos y experiencias sobre la enseñanza.

Observación entre pares: La observación entre pares implica que los docentes observen la práctica docente de sus compañeros y luego proporcionen retroalimentación. Esta puede ser una forma valiosa de obtener una perspectiva diferente sobre la propia práctica.

Grupos de estudio: Los grupos de estudio son grupos de docentes que se reúnen regularmente para discutir y reflexionar sobre sus experiencias de enseñanza. Esta puede ser una forma de apoyo y aprendizaje colaborativo.

Investigación en el aula: La investigación en el aula implica que los docentes lleven a cabo estudios de investigación en sus propias aulas para aprender más sobre su práctica y los resultados del aprendizaje de sus estudiantes.

Mentoría: La mentoría es una relación de apoyo entre un docente experimentado y un docente principiante. Un mentor puede proporcionar orientación y apoyo a un docente principiante mientras reflexiona sobre su práctica. Elaborado por Arianna Shantal Islas Padilla

Comunidades de práctica



Comunidades de Práctica



Las CdP son grupos que comparten un interés común en un determinado ámbito de conocimiento o práctica como en la educación. Se caracterizan por:

Interacción regular: Se reúnen de forma regular para compartir conocimientos, experiencias y mejores prácticas.

Aprendizaje colaborativo: Aprenden unos de otros a través de la colaboración y el intercambio de ideas.

Desarrollo profesional: Pueden proporcionar a sus miembros oportunidades para el desarrollo profesional continuo.

Creación de nuevo conocimiento: Pueden contribuir a la creación de nuevo conocimiento en su ámbito de interés.

<p>Elaborado por Arianna Shantal Islas Padilla</p>	<p>Características</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identidad compartida: Comparten un interés común en un determinado ámbito de conocimiento o práctica. ● Compromiso mutuo: Están comprometidos con el aprendizaje mutuo y la mejora de su práctica. ● Confianza y respeto: Se sienten seguros para compartir sus ideas y experiencias sin temor a ser juzgados. ● Diversidad de perspectivas: Suelen estar formadas por personas con diferentes experiencias y perspectivas, lo que enriquece el aprendizaje. <p>Beneficios</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mejora de la práctica: Pueden ayudar a mejorar su práctica al compartir conocimientos, experiencias y mejores prácticas. ● Desarrollo profesional: Pueden proporcionar oportunidades para el desarrollo profesional continuo. ● Creación de conocimiento: Pueden contribuir a la creación de nuevo conocimiento en su ámbito de interés. ● Soporte social: Pueden proporcionar a sus miembros un sentido de comunidad y apoyo social. Elaborado por Arianna Shantal Islas Padilla
	<p>La Plataforma Internacional Práctica Reflexiva (PIPR) es una iniciativa global que se centra en la promoción y el desarrollo de la práctica reflexiva en el ámbito educativo. Su objetivo es crear un espacio colaborativo donde los profesionales de la educación puedan compartir experiencias, reflexionar sobre sus prácticas, y aprender unos de otros para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>Características de la Plataforma Internacional Práctica Reflexiva:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunidad Global de Aprendizaje: La PIPR reúne a educadores, investigadores y formadores de docentes de diversas partes del mundo,

Plataforma
internacional de
práctica reflexiva

fomentando un intercambio rico y diverso de ideas y prácticas.

2. **Recursos y Herramientas:** Proporciona una variedad de recursos, como artículos, estudios de caso, herramientas de reflexión, y guías prácticas que ayudan a los docentes a desarrollar su capacidad reflexiva.
3. **Eventos y Seminarios:** Organiza conferencias, talleres y seminarios en línea y presenciales donde los participantes pueden aprender de expertos en la práctica reflexiva y compartir sus propias experiencias.
4. **Publicaciones y Difusión de Conocimiento:** Promueve la publicación de investigaciones y estudios sobre la práctica reflexiva, facilitando el acceso a conocimientos actualizados y relevantes para la comunidad educativa.
5. **Red de Colaboración:** Facilita la creación de redes de colaboración entre instituciones educativas, organizaciones no gubernamentales, y otros actores interesados en la mejora continua de la educación a través de la reflexión crítica.

Objetivos de la PIPR:

- **Mejorar la Calidad Educativa:** A través de la reflexión sistemática y el intercambio de buenas prácticas, busca mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en diferentes contextos educativos.
- **Fomentar el Desarrollo Profesional:** Apoya el desarrollo profesional continuo de los docentes, proporcionándoles herramientas y oportunidades para reflexionar sobre su práctica y aprender de sus experiencias.
- **Promover la Investigación:** Incentiva la investigación en el campo de la práctica reflexiva, contribuyendo al cuerpo de conocimiento existente y difundiendo hallazgos relevantes.

Ejemplo de Actividades:

La PIPR puede organizar un webinar sobre técnicas de reflexión en el aula, donde docentes de diferentes países comparten sus métodos y discuten cómo estas técnicas

	<p>han impactado su práctica y el aprendizaje de sus estudiantes.</p> <p>En el siguiente enlace hay más información al respecto https://www.compartirpalabramaestra.org/recursos/videos/entrevista/que-es-la-plataforma-internacional-practica-reflexiva-responde-angels-domingo</p> <p>Elaboró Rogelio A. Obregón López</p>
<p>Recursos para la práctica reflexiva</p>	<p>Métodos cualitativos, uno de los principales instrumentos es la observación, para estudiar el desarrollo intelectual, la eficacia en la enseñanza, el clima del aula, el propósito de la observación influye en lo que se observa, como se observa, quién es observado, cuándo tiene lugar la observación.</p> <p>Elaboró Carlos Delfino Cortes Ceceña</p>
<p>Recursos para la práctica reflexiva Convergencia</p>	<p>Que la práctica reflexiva antecede a la enseñanza reflexiva, que la práctica reflexiva es una formación de profesionales reflexivos.</p> <p>Elaboró Carlos Delfino Cortes Ceceña</p>
 <p>Reflexionar para mejorar la práctica</p>	<p>El objetivo es transformar la práctica diaria en el aula, en donde se realice en mayor medida la investigación que la aplicación. En el proceso de investigación el docente tiene que ser crítico para comprender las situaciones a las que se enfrenta.</p> <p>Por lo tanto, el docente deberá ser crítico, con el objetivo de generar nuevas estrategias de actuación, de reconceptualización y cuestionamiento de los esquemas más básicos de funcionamiento.</p> <p>Elaboró Nancy Guzmán</p>

Referencias

- Brockbank, A. y McGill I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Morata.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass.
- Cerecero I. (2018) Práctica Reflexiva Mediada: Del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente. Riga: EAE
- Dewey, J. (1993): How we think? A Restatement of the Relation of Reflexive Thinking in Educational Process. Chicago: Henry Regnery
- Domingo A. (2017) "La práctica reflexiva: nueva perspectiva para la formación docente" en Domingo A & Anijovich R (coord): Práctica Reflexiva: Escenarios y Horizontes. Avances en el contexto Internacional. Buenos Aires: Aique
- Mata A. (2018). "El pensamiento reflexivo ¿Asignatura pendiente en los posgrados en Educación?" en Cinade coord. (2018)): La formación del docente y la práctica reflexiva: Cinade Publicaciones.

Elaboró: Blanca Concepción Núñez Morales

Rogelio Alejandro Obregón

López

Referencias utilizadas por Nancy Mendoza Mercado

<https://entredocentes.mejoredu.gob.mx/entre-docentes/reflexion-sobre-la-practica/el-valor-de-la-reflexion-sobre-la-practica-para-el-aprendizaje-docente>

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442021000100003

Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, pp. 3-21.

<https://www.redalyc.org/journal/853/85370365002/html/>

Korthagen (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101

Referencias

Recursos para la práctica reflexiva Convergencia

DEWEY, John, *Cómo pensamos*, Paidós, España 1998.

FULLAN, Michael, Hargreaves, Andy, *La escuela que queremos*, SEP., MEX. 2000. MANEN, Van Max,

El tacto de la enseñanza, Paidós, España, 1998. PERRENOUD, Philippe,

Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, Grao, España, 2004.

ZEICHENER, M Kenneth y Liston, P. Daniel, en *Reflective Teaching*, an

Introduction. *Raíces históricas de la enseñanza reflexiva*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates pp. 8-18.

Carlos Delfino Cortes Ceceña

Referencias

- Schön, D. A. (1983). *El practicante reflexivo: cómo piensan los profesionales en acción*. Nueva York: Libros Básicos.
- Van Manen, M. (1990). *La guía del redactor de investigaciones: para estudiantes e investigadores profesionales*. Chicago: Prensa de la Universidad de Chicago.
- Brookfield, SD (1995). *Pensamiento crítico para una enseñanza eficaz*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wenger, E. (1991). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Brown, JS y Duguid, P. (1991). *Aprendizaje organizacional y comunidades de práctica*. *Ciencia de la organización*, 2(1), 143-172.

Elaborado por Arianna Shantal Islas Padilla

Elaboró Nancy Guzmán

Domingo, Angels (2021). *La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente*. *Zona Próxima*, núm. 34. Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte.

Fuentes de Rogelio Alejandro Obregón López

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass.

¿Qué es la Plataforma Internacional Práctica Reflexiva? Responde Àngels Domingo. (2018,

febrero 23). Compartir Palabra maestra.

<https://www.compartirpalabramaestra.org/recursos/videos/entrevista/que-es-la-plataforma-internacional-practica-reflexiva-responde-angels-domingo>

Anexo 7. Presentación de Power Point Sesión sincrónica 1

The slide features a dark green background with decorative elements including a grid of small green dots in the upper right, a horizontal green bar across the middle, and various green circles and arcs. In the top left corner, there is a logo for CONPSIPE (Consejo de Psicología Educativa para Profesores de la Educación) which includes a stylized head profile and a gear.

CONPSIPE
Consejo de Psicología Educativa para
Profesores de la Educación

cMOOC Práctica Reflexiva

Sesión sincrónica 16 de mayo de 2024

Aspectos a tratar

01	Propósito y alcance del curso	02	Criterios de evaluación
03	Conceptos sobre desarrollo profesional docente y práctica reflexiva	04	Método R5

Propósito y alcance del curso

Aplicar la práctica reflexiva colaborativa a partir del método R5 para favorecer el desarrollo profesional docente y la mejora continua de la práctica.

Criterios de evaluación



Forma

Las tarea se desarrolla con base en las características solicitadas



Fondo

El contenido de las actividades es claro y está sustentado



Entrega oportuna

Las actividades se entregan en tiempo

Expertos/as

- Desarrolla un conjunto de competencias que aplica a lo largo de su vida cada vez con mayor eficiencia.

Rutinario/a



- Muestra disposición a cambiar sus competencias para profundizarlas y ampliarlas continuamente.

Adaptativo/a



¿Qué tipo de experto se ve reflejado en este video?



Formación en EMS



<https://www.menti.com/al5nrw4rjx39>

Formación en EMS



Ligada a reformas educativas



Condicionada



Indicadores poco claros para dar seguimiento



Definiciones poco claras



Problemas de cobertura y de presupuesto



Poca pertinencia

Formación situada



Formación situada

- Se desarrolla en el contexto de la práctica de aula, implica un ambiente de intercambio en cada colectivo de docentes para conformar comunidades de aprendizaje comprometidas con procesos de mejora (González y Díaz, 2018).

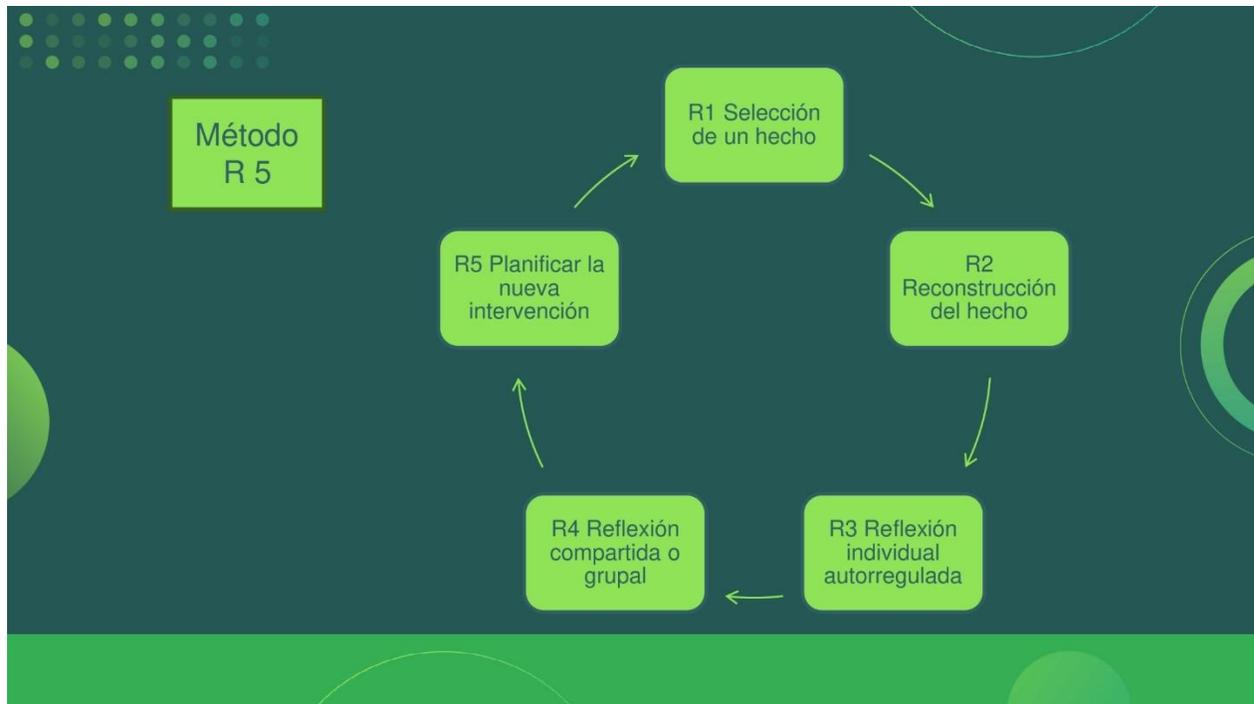
Práctica reflexiva

Modelo formativo que además de profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, pretende también que el profesorado sea capaz de auto formarse al convertir la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la profesión. (Domingo 2017)



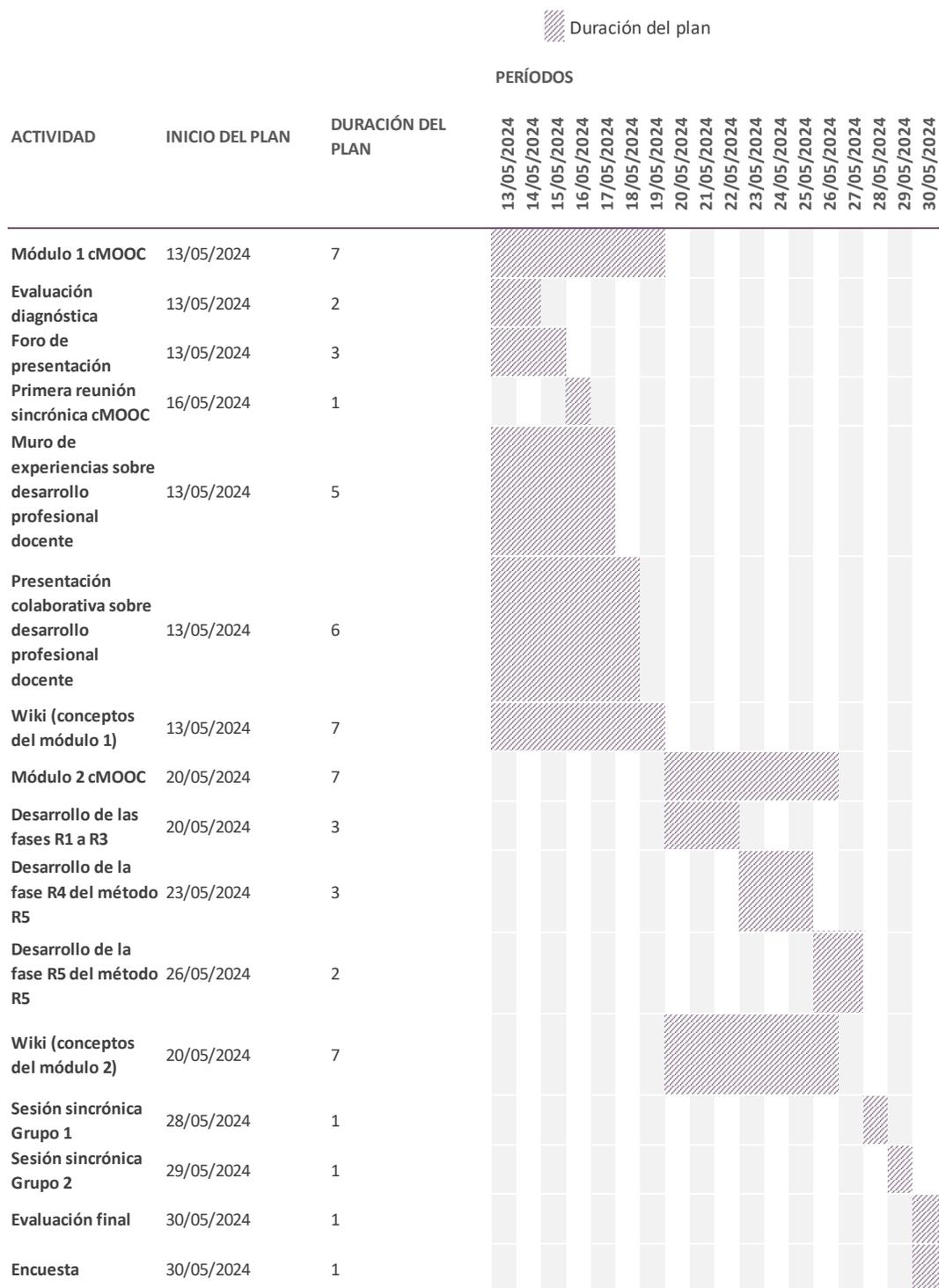
Práctica reflexiva





Anexo 8. Cronograma de actividades

Calendario cMOOC Práctica Reflexiva



Anexo 9. Pautas y rúbrica para el desarrollo de las fases R1, R2 y R3

Pautas

De la R1 a la R 3: reflexión sobre los hechos

En los recuadros se presentan pautas para desarrollar las fases del método R5 relacionadas con la reflexión individual, revíselas con atención y elabore su escrito a partir de esas ideas, agregue la información que considere necesaria.

Fase de Reflexión R1
<p>Elija el hecho sobre el cual va a reflexionar, puede ser:</p> <ul style="list-style-type: none">- Un logro, por ejemplo, una experiencia en la cual los objetivos de aprendizaje se lograron, una clase en la que las y los estudiantes se involucraron de manera entusiasta en las actividades previstas, una dinámica que favoreció el trabajo colaborativo entre estudiantes y fortaleció las relaciones interpersonales.- Una situación adversa, por ejemplo, un contenido que no fue comprendido por los estudiantes con la dinámica prevista, un conflicto que surgió entre estudiantes o entre estudiante y docente, una situación didáctica que no tuvo los efectos esperados. <p>Describa brevemente el hecho, mencionando qué ocurrió, cuándo, en dónde, cómo y quiénes estuvieron involucrados.</p>

Fase de Reflexión R2
<p>Reconstruya el hecho sobre el que ha elegido reflexionar, para ello describa:</p> <ul style="list-style-type: none">- Qué ocurrió antes de que se diera el hecho, cómo lo planeó (si fuera el caso) qué acciones llevo usted a cabo antes de que ocurriera, qué antecedentes había sobre ese hecho (si los había) qué otros factores internos o externos o personas influyeron en que se presentara el hecho.- Cómo fue su reacción o respuesta ante el hecho, cómo fueron las reacciones o respuestas de las demás personas involucradas.- Qué efectos tuvo el hecho o situación en usted, en sus estudiantes, en la enseñanza, en el aprendizaje y en las relaciones interpersonales entre usted y sus estudiantes y entre sus estudiantes. <p>Relate estos aspectos en un párrafo o en párrafos subsecuentes a la descripción general del hecho de manera coherente y lógica, es importante que NO dé una repuesta a cada punto de manera aislada.</p>

Fase de Reflexión R3

Reflexione sobre el hecho, para ello describa:

- ¿Cuáles fueron los saberes o las teorías que guiaron su actuación durante el hecho?
- ¿Cómo se conformaron los saberes o las teorías¹ que guiaron su actuación (cómo los construyó, desde cuándo, qué funcionalidad han tenido para su práctica)?
- ¿Cuáles fueron los valores y actitudes que estuvieron presentes en su actuación durante el hecho?
- ¿Cómo hizo parte de su práctica esos valores y actitudes (cómo los construyó, desde cuándo, qué funcionalidad tienen para su práctica)?
- ¿Qué emociones y sentimientos identifica en usted y en las personas involucradas cuando se desarrolló el hecho?
- ¿Qué modificaciones hizo en su actuar habitual? Si aplica, en caso contrario, mencione que no fue necesario realizar modificaciones.
- ¿De qué otra manera habría sido conveniente actuar? Si aplica, en caso contrario mencione que no era necesario actuar de otra manera.
- ¿Qué procedimientos llevó a cabo para hacer un diagnóstico del hecho?
- ¿Cómo determinó las metas y medios para actuar ante el hecho?

Redacte ideas que den respuesta a estas interrogantes ordenando la información de manera coherente y lógica es importante que NO dé una respuesta a cada punto de manera aislada, articule esta información con la que desarrolle en R1 y R2.

Con base en las pautas antes presentadas y en lo que usted decida incorporar, desarrolle su escrito de manera libre, guarde el archivo con su nombre de pila, primer apellido y R3. Envíelo al correo re439169@uaeh.edu.mx

No olvide revisar la rúbrica de evaluación antes de elaborar su escrito.

¹ Una teoría es un conjunto de constructos interrelacionados que presentan un punto de vista sistemático de los fenómenos que buscan explicarlos y predecirlos (Kerlinger, 1989). Las teorías pueden ser de autores que usted haya consultado en su formación o trayectoria profesional, o bien, pueden haberse construido a partir de la experiencia.

Rúbrica

Criterio	3 puntos	2 puntos	1 punto
Descripción del hecho	En la descripción incluye qué ocurrió, cuándo, en dónde, cómo y quiénes estuvieron involucrados.	En la descripción incluye qué ocurrió, cómo y quiénes estuvieron involucrados, pero omite cuándo y en dónde.	En la descripción incluye qué ocurrió y cómo, pero omite, cuándo, en dónde y quiénes estuvieron involucrados.
Reconstrucción del hecho	En la descripción incorpora los antecedentes del hecho, cómo respondió él o ella, las personas involucradas y los efectos que tuvo.	En la descripción incorpora cómo respondió él o ella, las personas involucradas en el hecho y los efectos que tuvo, pero omite los antecedentes.	En la descripción incorpora cómo respondió él o ella y las personas involucradas, pero omite los antecedentes y los efectos.
Identificación de ideas y teorías asociadas a la práctica	En la descripción incorpora los saberes y teorías que guiaron su actuación, explica cómo las construyó y qué funcionalidad tienen para su práctica.	En la descripción incorpora los saberes y teorías que guiaron su actuación y explica cómo las construyó, pero omite describir qué funcionalidad tienen para su práctica.	En la descripción incorpora los saberes y teorías que guiaron su actuación, pero no explica cómo las construyó ni la funcionalidad que tienen para su práctica.
Identificación de valores y actitudes asociados a la práctica	En la descripción incorpora los valores y actitudes que estuvieron presentes en su actuar, explica cómo los construyó y qué funcionalidad tienen para su práctica.	En la descripción incorpora los valores y actitudes que estuvieron presentes en su actuar y explica cómo los construyó, pero omite describir qué funcionalidad tienen para su práctica.	En la descripción incorpora los valores y actitudes que estuvieron presentes en su actuar, pero no explica cómo los construyó ni la funcionalidad que tienen para su práctica.
Identificación de emociones y sentimientos	Describe las emociones y sentimientos que experimentó y las emociones y sentimientos que identificó en las demás personas involucradas.	Describe las emociones y sentimientos que experimentó, pero no identifica las emociones y sentimientos que identificó en las demás personas involucradas.	Describe emociones y sentimientos en las demás personas involucradas, pero no sus emociones y sentimientos.
Descripción de ajustes necesarios	Describe si realizó o no modificaciones en su actuar habitual y describe si pudo o no haber actuado de otra manera.	Describe si realizó o no modificaciones en su actuar habitual, pero no describe si pudo o no haber actuado de otra manera.	Describe si pudo o no haber actuado de otra manera, pero no si realizó modificaciones en su actuar habitual.
Procedimientos, metas y medios	Describe los procedimientos llevados a cabo, las metas establecidas y los medios empleados.	Describe los procedimientos llevados a cabo y los medios empleados, pero no las metas establecidas.	Describe los procedimientos llevados a cabo, pero no los medios empleados ni las metas establecidas.
Coherencia y consistencia	Redacta las ideas de manera clara y articulada y su escrito está organizado por párrafos en los cuales desarrolla las 3 primeras fases del método R5.	Redacta las ideas de manera clara y articulada pero su escrito se desarrolla como respuesta a las preguntas planteadas, sin organizar las ideas por párrafos.	Las ideas están redactadas de manera poco clara y articulada pero su escrito se desarrolla como respuesta a las preguntas planteadas, sin organizar las ideas por párrafos.

Anexo 10. Pautas y rúbrica para el desarrollo de la fase R4

Pautas

R4: Práctica reflexiva grupal

Es momento de contrastar con un o una colega la reflexión individual que ha realizado, para ello se sugiere realizar lo siguiente:

- Cada uno o una de ustedes compartirá el texto que realizó en las fases R1 a R3, pueden leerlo en voz alta o intercambiar escritos.
- Al escuchar o leer el escrito del o la colega, se tomarán notas de los elementos significativos, pueden escribir palabras clave y las dudas que surjan.
- Cada docente realizará las preguntas que le ayuden a comprender mejor la reflexión de su par, sin emitir juicios de valor sobre el hecho presentado. Se busca comprender por qué se actuó de esa forma y no de otra.
- Se recapitulará lo que se dialogó sobre la actuación profesional del o la colega desde un punto de valoración y apoyo, que permita construir nuevas perspectivas y construir o fortalecer saberes a partir de la reflexión llevada a cabo.

Durante el intercambio con las y los colegas, es importante:

- Generar un ambiente de confianza que permita un intercambio respetuoso y cordial, en caso de no conocer a la persona con la que dialogarán, inicien con una presentación.
- Acordar normas de comunicación con las que se sientan cómodos durante este diálogo, compartan las emociones y sentimientos que tienen al realizar esta actividad, así como los aspectos que para ustedes resultan favorables cuando intercambian saberes con sus pares.
- Corroborar que hay claridad sobre el objetivo y características de la fase 4 antes de intercambiar sus reflexiones individuales.
- Establecer un espacio que les permita dialogar sin interrupciones.
- Realizar aportaciones que contribuyan a explicitar valores y razonamientos presentes en los hechos, así como a reconstruir y reinterpretar las prácticas de enseñanza a partir de la información compartida y no de suposiciones ni de experiencias propias.
- Aplicar la escucha activa, es decir, centrar toda la atención en lo que la otra persona está comunicando, sin interrupciones. Parafrasear lo que se está comprendiendo en algunos momentos de la conversación para corroborar que se ha comprendido claramente lo expuesto por la otra persona.
- Aplicar el criterio para saber en qué momento comentar y en qué momento guardar silencio para dar oportunidad a que la otra persona se exprese.
- Evitar emitir juicios de valor y dar consejos sobre lo que debió de haberse realizado.
- Evitar asumir posturas de expertos que limiten la posibilidad de que se desarrolle un diálogo horizontal.

A partir del diálogo llevado a cabo elabore un escrito con:

- Los cambios de perspectiva que tuvo respecto a sus reflexiones individuales, los argumentos que le hicieron cambiar su perspectiva y cuál es su perspectiva después del intercambio entre pares.
- Las ideas que surgieron en su reflexión individual que fueron reforzadas a partir del intercambio entre pares, a partir de qué información se construyeron esas ideas y si hubo algo que se enriqueciera derivado del diálogo con su colega.
- Las emociones y los sentimientos que surgieron al intercambiar reflexiones con un par, qué retos enfrentó para ello y qué fortalezas identificó en usted y en su colega para intercambiar saberes y conocimientos.

Guarde el archivo con su nombre de pila, primer apellido y R4. Envíelo al correo re439169@uaeh.edu.mx

No olvide revisar la rúbrica de evaluación antes de elaborar su escrito.

Rúbrica

Criterio	3 puntos	2 puntos	1 punto
Descripción de cambios de perspectivas	Menciona qué cambios tuvo después de hablar con su colega respecto a la perspectiva inicial, describe qué argumentos le hicieron cambiar su perspectiva y cuál es su perspectiva después del intercambio entre pares.	Menciona qué cambios tuvo después de hablar con su colega respecto a la perspectiva inicial y cuál es su perspectiva después del intercambio entre pares, pero omite describir qué argumentos le hicieron cambiar su perspectiva.	Menciona qué cambios tuvo después de hablar con su colega respecto a la perspectiva inicial, pero omite describir qué argumentos le hicieron cambiar su perspectiva y cuál es su perspectiva después del intercambio entre pares.
Descripción de ideas que se reforzaron	Menciona cuáles de las ideas que surgieron en la reflexión individual se reforzaron con el intercambio entre pares, explica a partir de qué información se construyeron esas ideas y menciona si la idea fue enriquecida después del intercambio con su par.	Menciona cuáles de las ideas que surgieron en la reflexión individual se reforzaron con el intercambio entre pares y explica a partir de qué información se construyeron esas ideas, pero no menciona si la idea fue enriquecida después del intercambio con su par.	Menciona cuáles de las ideas que surgieron en la reflexión individual se reforzaron con el intercambio entre pares, pero no explica a partir de qué información se construyeron esas ideas, ni menciona si la idea fue enriquecida después del intercambio con su par.
Descripción de sentimientos y emociones	Menciona las emociones y los sentimientos que surgieron al intercambiar reflexiones con un par, los retos que enfrentó para ello y las fortalezas identificó en él o ella y en su colega para intercambiar saberes y conocimientos.	Menciona las emociones y los sentimientos que surgieron al intercambiar reflexiones con un par y los retos que enfrentó para ello, pero omite las fortalezas identificó en él o ella y en su colega para intercambiar saberes y conocimientos.	Menciona las emociones y los sentimientos que surgieron al intercambiar reflexiones con un par, pero omite los retos que enfrentó para ello, así como las fortalezas identificó en él o ella y en su colega para intercambiar saberes y conocimientos.
Coherencia y consistencia	Redacta las ideas de manera clara y articulada y su escrito es consistente con la información que desarrolló en las Fases R1, R2 y R3.	Redacta las ideas de manera clara y articulada pero su escrito es inconsistente con la información que desarrolló en las Fases R1, R2 y R3.	Las ideas están redactadas de manera poco clara y articulada y su escrito es inconsistente con la información que desarrolló en las Fases R1, R2 y R3.

Anexo 11. Pautas y lista de cotejo para el desarrollo de la fase R5

Pautas

R5 Optimizar la propia práctica

En esta fase se describirá lo que se ha aprendido sobre práctica reflexiva y lo que se llevará a cabo para mejorarla, elabore un escrito en el que dé respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendí de este ejercicio de práctica reflexiva?
- ¿Con qué conocimientos teóricos relaciono la experiencia vivida en el aula?
- ¿Cómo influye o modifica esta experiencia mis conocimientos teóricos?
- ¿Qué deseo modificar y qué deseo mantener en mi siguiente intervención?
- ¿Qué necesidades formativas nuevas siento tras esta reflexión sobre mi práctica?
- ¿Qué aspectos de los que he identificado a través de la reflexión individual y grupal desearía cambiar, superar o mantener?
- Si volviera a repetirse este caso parecido, ¿haría algo distinto de lo que he hecho como resultado de la práctica reflexiva colaborativa que he llevado a cabo con mis colegas?

Elabore su escrito en párrafos, SIN dar respuesta a cada pregunta de manera aislada.

Después de su escrito, incorpore la siguiente tabla con la información que se solicita respecto a Práctica Reflexiva:

¿Qué sabía sobre Práctica Reflexiva antes de iniciar el cMOOC?	¿Qué sé ahora sobre Práctica Reflexiva?	¿Qué me gustaría saber sobre Práctica Reflexiva?	¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes he desarrollado en mi trayectoria profesional que favorecieron la aplicación del método R5 en este cMOOC?	¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes me gustaría desarrollar para integrar la Práctica Reflexiva a mi ejercicio profesional?

Guarde el archivo con su nombre de pila, primer apellido y R5. Envíelo al correo re439169@uaeh.edu.mx

No olvide revisar la lista de cotejo antes de desarrollar su escrito y su tabla.

Lista de Cotejo

En el escrito sobre la **optimización de la práctica**, se obtendrá la puntuación descrita en la siguiente tabla por cada contenido identificado:

Contenidos	Puntuación
Aprendizajes desarrollados	2
Conocimientos teóricos con los que se relaciona la experiencia vivida en el aula	2
Influencia o modificación de esta experiencia en sus conocimientos teóricos	3
Lo que se desea modificar en la siguiente intervención	2
Necesidades formativas identificadas	2
Aspectos que se busca cambiar	2
Aspectos que se busca superar	2
Aspectos que se busca mantener	2
Cambios en la respuesta ante situaciones similares	3

En la tabla sobre **Práctica reflexiva**, se obtendrá la puntuación descrita a continuación por cada contenido identificado:

Contenidos	Puntuación
Saberes sobre Práctica Reflexiva antes de iniciar cMOOC	2
Saberes desarrollados sobre Práctica Reflexiva a partir de haber participado en el cMOOC	3
Saberes que se espera desarrollar sobre Práctica Reflexiva	3
Conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas que favorecieron la aplicación del cMOOC	2
Conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas que se espera desarrollar para integrar la práctica reflexiva la ejercicio profesional	3

Anexo 12. Presentación sesión sincrónica 2



cMOOC Práctica Reflexiva

Sesión sincrónica 16 de mayo de 2024

Aspectos a tratar

- 01** Experiencias en la aplicación del método R5
- 02** Dudas sobre el método R5
- 03** Prospectiva de práctica reflexiva

Experiencias en la aplicación del método R5



Experiencias en la aplicación del método R5



Método
R 5



Prospectiva práctica reflexiva



Anexo 13. Evaluación final

CONPSIPE

Evaluación final cMOOC Práctica Reflexiva

B I U  

Este cuestionario tiene como objetivo identificar los saberes y conocimientos que desarrolló derivados de su participación en el cMOOC Práctica Reflexiva.

Este formulario recoge automáticamente los correos de todos los encuestados. [Cambiar configuración](#)

Nombre *
Texto de respuesta corta

Correo electrónico *
Texto de respuesta corta

La Práctica Reflexiva en la Docencia
Las siguientes preguntas están asociadas con su práctica, por lo que para su resolución puede consultar sus notas sobre los aspectos teóricos y vincularlos con su ejercicio profesional, es importante que responda a todas las preguntas y que en aquellas que solicitan un por qué coloque una breve explicación sobre su respuesta. Si para alguna pregunta no tiene información, coloque la leyenda Lo desconozco. Gracias por su valiosa participación.

1. ¿Cuál es la importancia del desarrollo profesional docente? *
Texto de respuesta larga

2. ¿Qué características de un experto adaptativo identifica en usted? *
Texto de respuesta larga

3. ¿Qué características debería tener un proceso para el desarrollo profesional docente que tenga un enfoque de formación situada? *
Texto de respuesta larga

4. ¿De qué manera se favorece el desarrollo profesional docente con la práctica reflexiva? *
Texto de respuesta larga

5. ¿Qué método le resulta más funcional para su práctica, R4 o R5 y por qué? *

Texto de respuesta larga

6. ¿Qué etapa del método R5 le resultó más compleja y por qué? *

Texto de respuesta larga

7. ¿Qué etapa del método R5 le resultó más sencilla y por qué? *

Texto de respuesta larga

8. ¿Usted se encuentra en este momento o se ha encontrado en algún momento de su vida en alguna comunidad de práctica? De ser así descríbalas *

Texto de respuesta larga

9. ¿Considera como una opción para su desarrollo profesional docente el método R4 o R5? ¿por qué? *

Texto de respuesta larga

Tt



Tt



Anexo 14. Encuesta

CONPSIPE

Sección 1 de 4

Encuesta final cMOOC Práctica Reflexiva

El objetivo de este cuestionario es conocer su valoración sobre el cMOOC Práctica Reflexiva, sus respuestas son esenciales para mejorar este proceso formativo, por lo que es importante que responda con sinceridad. Gracias por su invaluable participación.

Nombre

Texto de respuesta corta

Sobre los contenidos y el tratamiento de la información.

Las siguientes preguntas se relacionan con el cumplimiento de los objetivos, su relación con los contenidos, así como la relevancia y pertinencia del cMOOC para su práctica docente. Por favor elija la opción que corresponda con el grado en que está de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones:

1. Con la revisión de la información y mi participación en las actividades se cumplió el objetivo del módulo 1: Analizar la importancia del método R5 en el fortalecimiento del desarrollo profesional docente a través del diálogo reflexivo sobre sus bases teóricas para considerarlo como una alternativa de autoformación.

Totalmente de acuerdo

Algo de acuerdo

Algo en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

No concluí las actividades del módulo 1

2. Los contenidos del módulo 1 se relacionan con el objetivo: Desarrollo profesional docente con enfoque de formación situada, Práctica reflexiva colaborativa como motor del desarrollo profesional y Método R5.

Totalmente de acuerdo

Algo de acuerdo

Algo en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

3. Con la revisión de la información y mi participación en las actividades se cumplió el objetivo del módulo 2: Aplicar el método R5 en el análisis de una experiencia de la práctica docente a través de la reflexión individual y compartida para la consolidación de los aprendizajes sobre la implementación de esta alternativa de autoformación.

- Totalmente de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Algo en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- No concluí las actividades del módulo 2

4. Los contenidos del módulo 2 se relacionan con el objetivo: De la R1 a la R 3, reflexión sobre los hechos, La R4 para la reflexión compartida de los hechos, R5 en busca de nuevos y mejores horizontes, Otras alternativas para reflexionar sobre la práctica y Plataforma Internacional Práctica Reflexiva. *

- Totalmente de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Algo en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

5. Las actividades individuales favorecieron la comprensión de los contenidos. *

- Totalmente de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Algo en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- No realicé las actividades individuales

6. Las actividades colaborativas favorecieron la comprensión de los contenidos. *

- Totalmente de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Algo en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- No realicé las actividades colaborativas

7. Las actividades colaborativas favorecieron el intercambio de saberes con otras y otros docentes. *

- Totalmente de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Algo en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- No realicé las actividades colaborativas

Tr



Tr



Tr



Tr



8. Aplicar las fases del método R5 favoreció mi comprensión de esta alternativa de autoformación. *

- Totalmente de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Algo en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- No apliqué las fases del método R5



9. Estoy interesado en incorporar el método R5 en mi ejercicio profesional. *

- Totalmente de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Algo en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo



Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección

Sección 2 de 4

Sobre la pertinencia del cMOOC

Las siguientes preguntas se relacionan con la correspondencia entre el tiempo previsto para el desarrollo del cMOOC y el tiempo invertido, la factibilidad de participar en el curso con relación al tiempo invertido y a la periodicidad en que se llevó a cabo. Por favor elija la opción que corresponda con el grado en que está de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones:

10. El tiempo invertido en el curso corresponde con las 10 horas previstas por módulo. *

- Totalmente de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Algo en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- No concluí las actividades



11. Fue factible participar las 10 horas por semana previstas en el curso. *

- Totalmente de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Algo en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo



12. El periodo en que se llevó a cabo el curso es favorable para mi práctica docente. *

- Totalmente de acuerdo



- Algo de acuerdo
- Algo en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo



13. Fue posible combinar mis obligaciones laborales con mi participación el curso *

- Totalmente de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Algo en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo



Después de la sección 2 ir a la siguiente sección

Sección 3 de 4

Sobre la plataforma del cMOOC



Las siguientes preguntas se relacionan con la facilidad para navegar por la plataforma que se empleó en el cMOOC Práctica Reflexiva, con la posibilidad de visualizar los documentos y videos, así como de participar en las actividades colaborativas. Por favor elija la opción que corresponda con el grado en que está de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones:

14. Es sencillo navegar por la plataforma *

- Totalmente de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Algo en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo



15. Los archivos PDF del curso se visualizan con facilidad. *

- Totalmente de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Algo en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- No revise los archivos PDF



16. Es sencillo ingresar a los videos del curso. *

- Totalmente de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Algo en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo



No Ingresé a los videos

17. Los documentos compartidos resultan sencillos de trabajar. *

- Totalmente de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Algo en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- No participé en los documentos compartidos

18. Las imágenes se relacionan con la información a la que están asociadas. *

- Totalmente de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Algo en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

19. La plataforma tiene un diseño atractivo. *

- Totalmente de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Algo en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

Después de la sección 3 [Ir a la siguiente sección](#)

Sección 4 de 4

Comentarios generales

Si hay algo que desee agregar sobre algún aspecto del cMOOC, de su participación en el curso, de la interfaz de la plataforma o de algún otro aspecto, por favor hágalo en el siguiente espacio.

Deseo agregar que...

Texto de respuesta larga



Anexo 15. Participantes en cMOOC

Tabla 5.

Participación en cMOOC

Profesor/a	Subsistema en el que labora y ha laborado	Formación profesional
Ariana	Colegio de Bachilleres. Colegio de Ciencias y Humanidades Tecnológico Universitario de Naucalpan.	Lic. en Arquitectura, 2 diplomados en docencia.
Blanca	Colegio de Bachilleres	Lic. en Pedagogía. Maestría en Competencias Docentes.
Carlos	Colegio de Bachilleres	Licenciatura en derecho, maestría en educación.
Israel	Colegio de Bachilleres	Licenciado en administración.
Lourdes	Colegio de Bachilleres CONALEP.	Contador Público, Maestría en Educación Basada en Competencias.
Nancy G.	Formación para el trabajo sector Salud.	Licenciada en Promoción de la Salud. Diplomados en salud.
Nancy M.	Colegio de Bachilleres	Licenciada en Administración de Empresas Turísticas. Maestría en administración.
Rogelio	Preparatoria UNAM. INEA	Licenciatura en Literatura dramática y teatro.

Anexo 16. Sesión sincrónica 2. Fotografías



